

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ANTONIO UBIRATAN RAPOSO DA CÂMARA ALENCAR

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE) NOS
CURSOS DA UFAM EM ITACOATIARA: UM ESTUDO DE CASO**

MESTRADO EM LETRAS

**MANAUS-AM
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ANTONIO UBIRATAN RAPOSO DA CÂMARA ALENCAR

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE) NOS
CURSOS DA UFAM EM ITACOATIARA: UM ESTUDO DE CASO**

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Teoria e Análise Linguística, Linha de Pesquisa em Língua, ensino e sociedade, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS-AM
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alencar, Antonio Ubiratan Raposo da Câmara

A368a Análise de necessidades de inglês para fins específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara: um estudo de caso / Antonio Ubiratan Raposo da Câmara Alencar. 2021

160 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Línguas para fins específicos. 2. Inglês para fins específicos. 3. Análise de necessidades. 4. Ufam. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

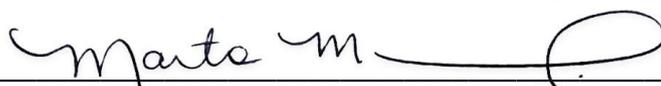
ANTONIO UBIRATAN RAPOSO DA CÂMARA ALENCAR

“Análise de necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos Cursos da UFAM em Itacoatiara: um estudo de caso”

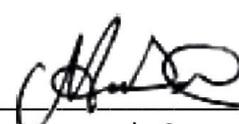
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 13 de setembro de 2021.

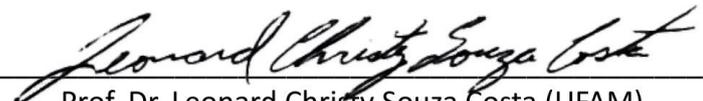
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)



Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo (UFPA)



Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM)

Prof. Dra. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo (UEA) - Suplente

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza (UFAM) - Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Jurandyr da Cruz Alencar e Maria do Perpétuo Socorro Raposo da Câmara Alencar (*in memoriam*) pela educação, incentivo e valores.

Seus olhos que não enxergo me fitam.
Suas mãos que não sinto me tocam.
Sua voz que não ouço me chama
Seu riso tácito ecoa.
Eu fui, mas nunca te deixei.
(Antonio Alencar)

À minha esposa, Patrícia, lumière de mes yeux, pelo incentivo, e paciência virtualmente ilimitados.

Ao meu filho, Antonio Miguel, pela compreensão pelas vezes que ficamos sem brincar.

À minha filha, Gerlen, que me deu o presente de ser avô.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência e amor supremos, pelo dom da vida e minha existência.

À minha família, pelo suporte, pois, do contrário, eu não conseguiria alcançar nenhum dos meus objetivos.

Aos meus amigos, que sempre me motivaram e me ajudaram.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pela confiança e compreensão. Não poderia ter escolhido pessoa melhor para me inspirar, apoiar e orientar.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela chance deste trabalho tão valioso para mim.

Ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), pela oportunidade de possibilitar a continuação de minha formação acadêmica e de ser o contexto desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFAM, em nome dos Coordenadores do Programa, Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa e Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pela formação vivenciada.

Às Técnicas Administrativas do PPGL/UFAM, Angélica Gonçalves de Lima Castro e Pâmela Gama Ribeiro por toda a atenção dispensada, sempre de forma muito espontânea e gentil.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

Aos colegas e amigos que fiz no mestrado, pela parceria que tivemos durante essa caminhada.

Às professoras Ma. Elaine Lima de Sousa e Dra. Mariana da Silva Casemiro pela leitura, troca de experiências e sugestões.

Aos professores, Dr. Leonard Christy Souza Costa e Dr. Marcus de Souza Araújo, pelas orientações e sugestões preciosas na qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. Maristela Barbosa Silveira e Silva pelas recomendações e provocações durante o VII Seminário de Metodologia do PPGL/UFAM.

Feci quod potui. Faciant meliora potentes.
Fiz o que pude. Faça melhor quem puder.

Expressão latina

ALENCAR, Antonio Ubiratan Raposo da Câmara. **Análise de necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara**: um estudo de caso. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

RESUMO

O Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) é um campo prolífico de investigações, das quais a Análise de Necessidades para o inglês é das mais relevantes, apesar da lacuna de pesquisas neste sentido na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Assim, este trabalho, inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), teve como objetivo geral investigar as necessidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) dos discentes dos cursos de Engenharia de Software, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção, Ciências; Química e Biologia, Ciências: Matemática e Física, Engenharia Sanitária e Química Industrial do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da UFAM, localizado no município de Itacoatiara (AM), e, de modo específico, mapear, a partir dessas habilidades identificadas, os conteúdos que podem ser sugeridos para se efetivar esse ensino-aprendizagem de IFE, além de identificar se e como a ementa e os objetivos da disciplina *Inglês Instrumental* atendem aos pressupostos de IFE e propor uma adequação desses. O aporte teórico para IFE foi embasado em Celani (2005), Celani *et al.* (1988), Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Monteiro (1999; 2009), Ramos (2004; 2005; 2008; 2009; 2017), Robinson (1991), entre outros. Quanto à análise de necessidades, recorreu-se a Huhta *et al.* (2013), Hutchinson e Waters (1987) e Long (2007). Esta pesquisa teve caráter qualitativo (ALVES, 2007; CARDANO, 2017; MOREIRA, 2011) e se configurou como um estudo de caso (ALVES, 2007; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007; CHIZZOTTI, 2006a; GERRING, 2019; YIN, 2005) e teve como instrumentos de geração um questionário perfil e um investigativo junto aos três grupos de participantes. Para a análise dos dados adotou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; CHIZZOTTI 2006b). O contexto da pesquisa foi o ICET/UFAM Campus Itacoatiara (AM) e teve como participantes os docentes e os discentes envolvidos nesse ensino-aprendizagem. Os resultados apontaram que a habilidade de leitura é a mais largamente utilizada, embora as demais habilidades linguísticas (ouvir, falar e escrever) sejam utilizadas em menor grau. No que concerne à disciplina *Inglês instrumental*, foi constatado que há coerência entre suas ementas e objetivos e os postulados de IFE.

Palavras-chave: línguas para fins específicos; inglês para fins específicos; análise de necessidades; UFAM.

ALENCAR, Antonio Ubiratan Raposo da Câmara. **Needs analysis of English for Specific Purposes (ESP) in UFAM courses in Itacoatiara: a case study.** 2021. 160 f. Dissertation (Master's Degree in Letters) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

ABSTRACT

The Teaching-Learning of Languages for Specific Purposes (LSP) is a prolific field of investigation, of which the Needs Analysis for English is one of the most relevant, despite the lack of research in this regard at the Federal University of Amazonas (UFAM). Thus, this work, inserted in the field of Applied Linguistics (AL), had as main objective to investigate the linguistic needs (listening, speaking, reading and writing) of teaching-learning English for Specific Purposes (ESP) of students from Software Engineering, Information Systems, Production Engineering, Sciences: Chemistry and Biology, Sciences: Mathematics and Physics, Sanitary Engineering and Industrial Chemistry of the Institute of Exact Sciences and Technology (ICET) of UFAM, located in the municipality of Itacoatiara (AM), and of in a specific way, to map, from these identified skills, the contents that can be suggested to carry out this teaching-learning of ESP, in addition to identifying if and how the syllabus and objectives of the Instrumental English subject meet the assumptions of ESP and propose an adequacy of these. The theoretical support for ESP was based on Celani (2005), Celani *et al.* (1988), Dudley-Evans and St. John (1998), Hutchinson and Waters (1987), Monteiro (1999; 2009), Ramos (2004; 2005; 2008; 2009; 2017), Robinson (1991), among others. As for the needs analysis, we resorted to Huhta *et al.* (2013), Hutchinson and Waters (1987) and Long (2007). This research was qualitative (ALVES, 2007; CARDANO, 2017; MOREIRA, 2011) and was configured as a case study (ALVES, 2007; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007; CHIZZOTTI, 2006a; GERRING, 2019; YIN, 2005) and had as generation tools a profile and an investigative questionnaire with the three groups of participants. For data analysis, Content Analysis was adopted (BARDIN, 2016; CHIZZOTTI 2006b). The research context was the ICET/UFAM Campus Itacoatiara (AM) and had as participants the teachers and students involved in this teaching-learning. The results showed that the reading skill is the most widely used, although the other linguistic skills (listening, speaking and writing) are used to a lesser extent. With regard to the instrumental English discipline, it was found that there is coherence between its syllabi and objectives and the ESP postulates.

Keywords: languages for specific purposes; English for specific purposes; needs analysis; UFAM

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise de Necessidades	47
Figura 2 - Identificação de Manaus (AM) e Itacoatiara (AM)	67
Figura 3 - Identificação de Itacoatiara (AM) e municípios limítrofes	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Focos das pesquisas em análise de necessidades no Brasil de 2000 a 2019	61
Gráfico 2 - Concentração geográfica das pesquisas em análise de necessidades no Brasil (2000 e 2019)	62
Gráfico 3 - Perfil dos participantes docentes (Categoria B) – Naturalidade	74
Gráfico 4 - Perfil dos participantes docentes (Categoria B) - Formação Acadêmica	75
Gráfico 5 - Perfil dos participantes docentes (Categoria B) – Titulação	75
Gráfico 6 - Perfil dos participantes docentes (Categoria B) - Tempo de Docência	76
Gráfico 7 - Perfil dos participantes discentes – Naturalidade	78
Gráfico 8 - Perfil dos participantes discentes – Graduação.....	79
Gráfico 9 - Perfil dos participantes discentes - Já cursou <i>Inglês Instrumental</i>	79
Gráfico 10 - Perfil dos participantes discentes - Já participou de alguma atividade acadêmica relacionada à disciplina	80
Gráfico 11 – Habilidades linguísticas que tendem as demandas dos cursos conforme os docentes	93
Gráfico 12 - Grau de importância do inglês conforme os discentes.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mitos de LinFE.....	32
Quadro 2 - Características de LinFE em Strevens (1988) e Dudley-Evans e St. John (1998).....	34
Quadro 3 - Classificação das necessidades em Hutchinson e Waters (1987)	39
Quadro 4 - Visão geral dos métodos de pesquisa na análise de necessidades..	43
Quadro 5 - Pesquisas em análise de necessidades no Brasil de 2000 a 2019 ...	60
Quadro 6 - Relação dos cursos oferecidos pelo ICET/UFAM.....	69
Quadro 7 - Ementas e objetivos da disciplina <i>Inglês Instrumental</i> no ICET/UFAM	70
Quadro 8 - Categorização dos participantes conforme critérios de inclusão	72
Quadro 9 - Perfil dos participantes docentes-inglês instrumental (Grupo A)	72
Quadro 10 - Perfil dos participantes demais docentes (Grupo B).....	73
Quadro 11 - Perfil dos participantes discentes (Grupo C)	76
Quadro 12 - Vantagens e desvantagens do questionário.....	82
Quadro 13 – Questionários enviados/recebidos por categoria de participantes..	83
Quadro 14 - Síntese dos resultados dos Docentes de <i>Inglês Instrumental</i> (Grupo A)	91
Quadro 15 - Síntese dos resultados dos Docentes (Grupo B).....	96
Quadro 16 – Grau de importância do inglês por curso.....	99
Quadro 17 - Atividades realizadas que requerem o inglês.....	101
Quadro 18 - Habilidades linguísticas que atendem as demandas do curso.....	102
Quadro 19 - Necessidades linguísticas para atuação profissional.....	104
Quadro 20 - Necessidades linguísticas para Engenharia de Software.....	105
Quadro 21 - Necessidades linguísticas para Sistemas de Informação.....	105
Quadro 22 - Necessidades linguísticas para Engenharia de Produção.....	106
Quadro 23 - Necessidades linguísticas para Ciências: Química e Biologia.....	107
Quadro 24 - Necessidades linguísticas para Ciências: Matemática e Física.....	108
Quadro 25 - Necessidades linguísticas para Engenharia Sanitária.....	109
Quadro 26 - Necessidades linguísticas para Química Industrial.....	109
Quadro 27 - Necessidades linguísticas para Agronomia.....	110
Quadro 28 - Necessidades linguísticas para Farmácia.....	111
Quadro 29 - Síntese dos resultados dos Discentes ICET/UFAM (Grupo C).....	112

Quadro 30 - Síntese dos resultados da 1ª Pergunta.....	117
Quadro 31 - Síntese dos resultados da 2ª Pergunta.....	120
Quadro 32 - Síntese dos resultados da 3ª Pergunta.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI - Automação Industrial
AICL - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua
AM - Amazonas
BET - *Blended English Teaching*
CA - Coordenação Acadêmica
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-SP - Centro Federal Tecnológico de São Paulo
CEG - Câmara de Ensino de Graduação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CEPRIL - Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem
CLIL - Content and Language Integrated Learning
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGEA - Coordenação de Gestão e Administração
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI - Conselho Universitário
CTIEMII - Curso Técnico em Informática para Internet
CUNL - Centro Universitário Nilton Lins
EAP - English for Academic Purposes
ELFE - Ensino de Línguas para Fins Específicos
ES - Espírito Santo
ESL - English as Second Language
ESP - English for Specific Purposes
ETFAM - Escola Técnica Federal do Amazonas
FLET - Faculdade de Letras
FUNCESI - Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira
GEALIN - Grupo Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos
ICET - Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia
IFAC - Instituto Federal do Acre
IFAM - Instituto Federal do Amazonas
IFE - Inglês para Fins Específicos
IFG - Inglês para Fins Gerais
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte
ILA - Inglês como Língua Adicional
LADI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
LD - Livro Didático
LinFE - Línguas para Fins Específicos
LSP - Languages for Specific Purposes
MA - Maranhão
MG - Minas Gerais
OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PA - Pará
PB - Paraíba
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPGCTRA - Programa de Pós-Graduação em Ciência, e Tecnologia para Recursos Amazônicos
PPGL - Pós-Graduação em Letras
PR - Paraná
PT - Portugal
PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS - Rio Grande do Sul
SE - Sergipe
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Tecnologia da Informação
TOEFL iBT - Test of English as a Foreign Language – Internet-Based Test
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UnB - Universidade de Brasília
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
USP - Universidade de São Paulo
UTAM - Universidade Tecnológica do Amazonas
UVigo-ES - Universidade de Vigo-Espanha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 Inglês para Fins Específicos (IFE).....	25
1.1.1 As origens do IFE.....	25
1.1.2 As características do IFE.....	30
1.1.3 A Abordagem de Inglês para Fins Específicos no Brasil.....	35
1.2 Análise de Necessidades.....	38
1.2.1 Definição, características e elementos constitutivos da Análise de Necessidades.....	38
1.2.2 Pesquisas em Análise de Necessidades no Brasil.....	49
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
2.1 Escolha da abordagem metodológica.....	64
2.2 Contexto da pesquisa.....	67
2.3 Participantes da pesquisa.....	71
2.4 Instrumentos de geração de dados.....	80
2.5 Procedimentos de geração e de análise dos dados.....	83
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS NECESSIDADES	86
3.1 Análise do Questionário Investigativo Docentes - <i>Inglês Instrumental</i>	86
3.2 Análise do Questionário Investigativo Docente.....	92
3.3 Análise do Questionário Investigativo Discente.....	98
3.4 Análise consolidada dos questionários investigativos.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE/INGLÊS INSTRUMENTAL	146
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOCENTE/INGLÊS INSTRUMENTAL	147
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE	149
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOCENTE	150
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DISCENTE	151
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DISCENTE	152
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM	154
ANEXO B – RESOLUÇÃO N° 014/2020 CEG/UFAM	158

INTRODUÇÃO

O que sabemos é uma gota; o que ignoramos é um oceano.

Isaac Newton

O mundo tem avançado cada vez mais rápido, quer na tecnologia, quer nas relações de trabalho e, com isso, aquilo que se julgava estar imune à mudança ou, no mínimo, sujeito a mudar mais lentamente, vem adquirindo feições novas, algumas vezes inimagináveis até algum tempo atrás. Um exemplo, pelo menos um dos mais óbvios e tangíveis, é a linguagem. Submetendo a língua, em particular uma estrangeira, ao exame dentro da atualidade, será constatada a sua mudança, ainda mais se se considerar o fenômeno da globalização e de qual o *status* de uma língua neste panorama. Tomando o inglês, interesse deste trabalho, fica claro que sua posição hoje em dia é muito diferente do que foi no passado, porque a tal globalização impõe saber uma língua estrangeira para que as pessoas tenham destaque no mercado de trabalho, contudo, antes é necessário determinar o que “língua estrangeira” significa. Grosso modo, uma língua estrangeira é “[...] um idioma não falado pela população de um determinado local, como, por exemplo, o inglês falado por nativos brasileiros” (SOUTO *et al.*, 2014, p. 892). De modo contrário, Leffa e Irala (2014) entendem que que aquela perspectiva é algo superado e sem vínculo com a realidade, pelo menos no que diz respeito ao inglês. Para os autores, em determinados contextos, como no caso do inglês no Brasil e mesmo o Inglês para Fins Específicos (IFE), o uso de língua adicional é o mais adequado:

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-3).

Ainda neste sentido, Jordão (2014) expande o fulcro de Leffa e Irala (2014) ao tratar o Inglês como Língua Adicional (ILA) nos seguintes termos:

A partir da perspectiva de que em muitas comunidades brasileiras o inglês ensinado na escola seria apenas *mais uma* das línguas que os estudantes possam conhecer, o termo ILA celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira”, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa “outra estrangeira” (JORDÃO, 2014, p. 30, 31).

Longe de querer fomentar discussões referentes à dicotomia língua estrangeira-língua adicional, posto que não é objetivo deste trabalho, penso, contudo, ser válido mencioná-la, pois acredito que ela possa ser entendida como os dois lados de uma moeda. Se se pensar que Souto *et al.* (2014) atribuem à língua estrangeira certa generalidade, creio que estar aí o seu vínculo ao Inglês para Fins Gerais (IFG). De forma análoga, Leffa e Irala (2014) e Jordão (2014) apontam, à sua maneira, o liame entre língua adicional e Inglês para Fins Específicos (IFE)¹.

Retomando o escopo da relação entre globalização e língua, Schmitz (2000) afirma que, “[...] muitos países sentiram os efeitos do fenômeno da globalização que traz [...] a interligação de mercados e a internacionalização de economias [...]”, daí que a língua extrapolou a si mesma ao ponto de que para cada falante nativo de inglês, existem três não nativos². Creio que a noção de falante nativo, antes de tudo, tem a ver com uma concepção histórica de irradiação da língua a partir do centro de poder; primeiramente a Inglaterra e em seguida os Estados Unidos. Isto é bem ilustrativo se tomarmos a Nova Zelândia por exemplo. Ainda que seja um país de nativos de língua inglesa, a modalidade neozelandesa não goza da mesma reputação ou prestígio das modalidades britânica e americana. Enfim, conforme aponta Rajagopalan (2003, p. 68) “[...] o próprio conceito de falante nativo é algo ideologicamente suspeito”, penso que esta questão é indissociável de considerações ideológicas.

Nesse panorama, a aprendizagem de inglês é coercitiva, mas também espontânea, já que o aprendiz acaba por aprendê-lo por motivos profissionais ou por motivos pessoais. Contudo, creio que ambas situações contemplem o aspecto prático de satisfazer as necessidades dos aprendizes.

¹ A diferença entre Inglês para Fins Gerais (IFG) e Inglês para Fins Específicos (IFE) será apresentada na subseção 1.1.2 As características do IFE.

² “Non-native speakers of English now outnumber native speakers 3 to 1” Disponível em: <https://www.newsweek.com/not-queens-english-114797> Acesso em: 10 out. 2020.

Desta maneira, essas tais necessidades precisam ser atendidas de modo a garantir tanto o êxito mercadológico do produto *inglês*, quanto o sucesso profissional/acadêmico do aprendiz. Dentro da Abordagem Instrumental para línguas estrangeiras, Ramos (2005, p. 113) aponta o imperativo de se planejar cursos de modo a assegurar que instituições e aprendizes tenham suas necessidades preenchidas, o que constitui, grosso modo, a Análise de Necessidades, um dos baluartes daquela abordagem.

Deste modo, antes é preciso considerar que em razão do *status* global da língua inglesa, surge uma infinidade de possibilidades e oportunidades a quem puder e/ou souber aproveitá-las, muitas delas requerendo uma abordagem mais “prática”, mesmo específica. Daí, o imperativo de se considerar as necessidades específicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa de modo a garantir a oferta qualificada de uma série de profissionais das mais variadas naturezas.

Os diferentes perfis das instituições de ensino e dos aprendizes implicam em diferentes necessidades e oportunidades, tanto que pesquisas³ já realizadas enfocam cenários distintos nos quais o inglês é ou não demandado. Por exemplo, para formação de professores, Silva (2000) realizou uma análise de necessidades da formação contínua de professores de alunos com necessidades especiais em duas escolas de Lisboa e duas em São Paulo. Os resultados indicaram a ausência de formação nesse sentido. Por sua vez, Moraes (2005) pesquisou a história da implantação, na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, da disciplina inglês instrumental, refletindo sobre as causas, o processo e os resultados dessa implantação e as dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas pelos professores. Sua pesquisa apontou que fatores ideológicos na formação dos professores foram a causa desses problemas.

No contexto profissional, Zanata (2007) levantou as necessidades profissionais de garçons combinando a Abordagem Instrumental e o Sistema de Avaliatividade. Como resultado, identificou os elementos tidos prioritários para o aperfeiçoamento daqueles profissionais. Na mesma senda, Vian Jr (2008) apresenta alguns aspectos do ensino de inglês em contextos profissionais no âmbito brasileiro, destacando a importância da análise de necessidades e sua relação com a área profissional.

³ As pesquisas aqui citadas serão retomadas mais detalhadamente na seção 1.2.2 Pesquisas em Análise de Necessidades no Brasil.

Na dimensão de ensino-aprendizagem, foco deste trabalho, Torres (2005) empreendeu uma análise de necessidades para a produção de textos para fins específicos em aulas de português de um curso de Administração. Os resultados mostraram que a aprendizagem se tornou significativa, culminado em textos produzidos com melhor qualidade. Já no âmbito da língua inglesa, Carvalho (2008) realizou uma análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa de um curso de Letras. Entre os resultados, verificou-se as necessidades de aprendizagem daqueles alunos, seus interesses, suas lacunas e suas preferências pedagógicas, bem como suas expectativas em relação à língua inglesa no final do curso.

Apesar de outras instituições já contarem com pesquisas em Análise de Necessidades, conforme será apresentado adiante, existe uma lacuna a ser preenchida quanto à pesquisa de Análise de Necessidades no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, apenas dois trabalhos de conclusão de curso foram desenvolvidos: Cabo Verde (2017) investigou aspectos do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) e a necessidade dessa língua no Curso de Direito da UFAM, tendo chegado à conclusão de que as habilidades de compreensão escrita e de produção oral eram prioritárias daquele curso, enquanto que Rufino (2017) pesquisou as necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Engenharia da Computação da UFAM em relação ao inglês, discutindo como essas habilidades poderiam ser contempladas na disciplina de inglês instrumental, fomentando reflexões no âmbito do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) na UFAM e os resultados apontaram que as necessidades dos alunos eram no escopo da habilidade oral. Convém registrar que ambos os trabalhos foram realizados sob a orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI). Nesse sentido, tendo em vista a relevância da Análise de Necessidades para a formação de profissionais mais qualificados, é necessário desenvolver mais pesquisas que possam trazer mais contribuições para proporcionar tal formação, o que é corroborado por Consolo e Vieira-Abrahão (2004, p. 7) ao afirmarem que pesquisas em Linguística Aplicada devem abordar “reflexões sobre questões de pesquisa na área, desdobrando-se em implicações pedagógicas e sugestões de encaminhamento de novas investigações”. Ainda neste caminho, Coelho (2019, p. 18) ressalta as “[...] necessidades de discutir sobre o ensino,

aprendizagem e avaliação evidenciando a relação entre esses elementos e a promoção da aprendizagem permanente”.

Considero a referida lacuna de pesquisas em Análise de Necessidades uma oportunidade repleta de desafios, mas com muito mais recompensas advindas de uma série de estudos e pesquisas no âmbito da Análise de Necessidades por tudo que ela contempla e de suas implicações institucionais, e mais importante, as sociais, conforme será abordado em momento oportuno. Certamente, se pesquisas semelhantes fossem empreendidas, a UFAM e as comunidades atendidas seriam beneficiadas, em que pese o desafio hercúleo de se movimentar uma série de recursos nos 78 cursos do Campus de Manaus, e nos outros 36 ofertados pelo 5 *Campi* do interior do estado. Contudo, tenho a resoluta convicção de que os benefícios são proporcionais aos obstáculos, cabendo a todos nós agirmos de forma engajada, materializando o trinômio ensino-pesquisa-extensão, principalmente no contexto atual.

Após apresentar a importância do assunto e algumas pesquisas realizadas, bem como lacunas existentes, apresento a seguir o que levou à realização deste trabalho.

Esta pesquisa é situada na Linguística Aplicada, a qual segundo Tomasseli e Lucena (2017, p. 5) está preocupada “[...] com ações situadas nos cenários de uso da linguagem, desenvolvidas de forma reflexiva e crítica, investigando problemas específicos, em cenários específicos [...] [e] questões de ensino e aprendizagem de línguas”. Assim, a meu ver, o que poderia ser mais específico do que investigar as necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) em um *Campi* de uma universidade federal no interior do estado do Amazonas?

A minha motivação é resultado da experiência vivenciada ainda como aluno do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa da UFAM quando, como aluno estudava, ainda nos períodos iniciais, uma disciplina em especial que se destacou: *Inglês Instrumental*. Até então, eu não conhecia muito a respeito e, felizmente, a dúvida virou curiosidade e, logo depois, interesse, tanto que há anos a minha prática docente com a disciplina Inglês Instrumental tem sido constante, o que tem gerado uma inquietação em buscar conhecer melhor a sua dinâmica de ensino-aprendizagem.

Em 2013, como professor substituto na UFAM, atuei, ainda no início, ministrando aquela disciplina para os cursos de Engenharia Química e Elétrica,

Sistemas de Informação e Estatística, e busquei empregar tudo aquilo que havia estudado na graduação. Mais recentemente, desde 2015, como professor efetivo no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da UFAM, ministrando a disciplina *Inglês Instrumental*⁴ para os cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e de Software, Licenciatura em Química e Biologia e Matemática e Física, percebi que há ainda muito o que me qualificar e pesquisar sobre o ensino-aprendizagem de IFE, já que mesmo alunos e alguns colegas docentes não compreendem suas nuances e sua natureza.

Como membro do projeto Formação de Professores de Línguas face as Demandas Socioculturais de Ensino-Aprendizagem, filiado às ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), certificado pelo CNPq, entendo esta ocasião para procurar contribuir, dentro do possível, para o preenchimento daquela lacuna, buscando ampliar pesquisas neste campo na UFAM.

Ampliando o escopo, Consolo e Vieira-Abrahão (2004, p. 7) são categóricos quanto à necessidade de pesquisas em Linguística Aplicada

Professores de línguas, como profissionais em formação inicial (pré-serviço) ou continuada, inclusive na qualidade de alunos de pós-graduação, necessitam refletir sobre fatores, características, ocorrências e decorrências pertinentes aos contextos escolares em que atuam ou atuarão, direcionando seu interesse para temas relevantes à sala de aula e às atuações de alunos e professores nesses contextos. Considerando-se as características dos contextos escolares em que se ensinam línguas estrangeiras, por meio de pesquisas em LA, deparamos, por exemplo, com as condições adversas ao trabalho pedagógico na escola pública e em algumas universidades [...].

Portanto, acredito na relevância desta pesquisa na área do ensino-aprendizagem de línguas. Deste modo, espera-se não apenas lapidar minha própria prática docente, mas também contribuir para todos aqueles, docentes, discentes e pesquisadores que desejam seguir a seara da abordagem instrumental aplicada à língua inglesa. Particularmente, quanto às aplicações pedagógicas, cito Monteiro (2009, p. 76) que propôs não só a “[...] realização de uma nova análise de necessidades no âmbito dos cursos da UFAM que incluem a disciplina Inglês Instrumental em sua matriz curricular com o objetivo de verificar

⁴ A grafia em itálico refere-se à disciplina *Inglês Instrumental*, do contrário refere-se ao antigo e persistente uso de Inglês Instrumental como sinônimo de abordagem de ensino. Como será visto mais adiante, o termo em voga de tal abordagem é Inglês para Fins Específicos (IFE).

quais as necessidades dos alunos [...]”, mas também “[...] a inclusão de uma disciplina que compreenda formação na área de Línguas para Fins Específicos na matriz curricular dos demais cursos que compõem o Curso de Letras dessa Instituição”.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM), tive a expectativa de poder desenvolver uma pesquisa que buscasse relacionar minha experiência com o que eu já estava trabalhando, ou seja, os desafios, os obstáculos e as oportunidades de IFE no âmbito do ensino superior, mais especificamente no ICET da UFAM localizado no município de Itacoatiara (AM).

A partir das motivações e justificativas já mencionadas, este trabalho tem como objetivo geral:

- Realizar uma Análise de Necessidades de Inglês para Fins Específicos nos cursos do ICET/UFAM.

E como objetivos específicos:

- Investigar as necessidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) de ensino-aprendizagem de IFE dos discentes dos cursos do ICET da UFAM.
- Mapear, a partir das habilidades identificadas, os conteúdos que podem ser sugeridos para se efetivar o ensino-aprendizagem de IFE;
- Identificar se e como a ementa e os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE e propor uma adequação desses;

De modo a alcançar tais objetivos, foram formuladas as seguintes perguntas:

- Quais as necessidades linguísticas dos alunos do ICET/UFAM no âmbito do IFE?
- Que habilidades linguísticas os alunos do ICET/UFAM utilizam nas aulas da disciplina Inglês Instrumental?
- Como os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE?

Dentro do seu caráter qualitativo, esta pesquisa é um estudo de caso e teve como instrumentos de geração de dados seis questionários, sendo um questionário perfil e um investigativo junto aos docentes que ministram e que já ministraram a disciplina *Inglês Instrumental* (APÊNDICE B e C, respectivamente); um questionário perfil e um investigativo junto aos docentes dos cursos que ofertam *Inglês Instrumental* (APÊNDICE D e E, respectivamente) e um questionário perfil e um investigativo junto aos discentes que já cursaram e/ou que estão matriculados nos cursos que ofertam *Inglês Instrumental* (APÊNDICE F e G, respectivamente).

Quanto à estrutura, esta dissertação se dividiu em três capítulos. No Capítulo 1 - Fundamentação Teórica, que está subdividido em dois subcapítulos, apresento a revisão da literatura. O primeiro subcapítulo, sobre a abordagem de IFE, está fundamentado em Celani (2005), Celani *et al.* (1988), Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2004; 2005; 2008; 2009; 2017) e Robinson (1991). O segundo subcapítulo, sobre análise de necessidades, é baseado em Hutchinson e Waters (1987), Long (2007), Huhta *et al.* (2013). No Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos, subdividido em seis, trago a escolha metodológica, o contexto da realização da pesquisa, os seus participantes, bem como os instrumentos e os procedimentos de geração dos dados, e os de análise. No Capítulo 3 - Análise das Necessidades, apresento os dados obtidos a partir dos questionários de perfil e investigativos aplicados junto aos docentes e discentes do ICET/UFAM de modo a responder as perguntas da pesquisa e traçar um cenário factível para a análise de necessidades do contexto investigado.

Nas Considerações Finais, apresento reflexões suscitadas no desenvolvimento desta pesquisa, entre elas algumas inquietações, possíveis aplicações pedagógicas, sugestões de trabalhos futuros, com o objetivo de preencher aquela lacuna de pesquisas de análise de necessidades na UFAM.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não é na ciência que está a felicidade, mas na aquisição da ciência.

Edgar Allan Poe

Este capítulo trata da fundamentação teórica que subsidia a pesquisa e está dividido em dois subcapítulos. No primeiro, apresento o aporte teórico referente ao IFE e, em seguida, discorro sobre a análise de necessidades.

1.1 Inglês para Fins Específicos (IFE)

Neste subcapítulo, dividido em três seções, focalizo a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE)⁵, sua origem, características e seu percurso histórico no Brasil.

1.1.1 As origens do IFE

Para os pioneiros do que viria a ser conhecido por Inglês para Fins Específicos (IFE), Hutchinson e Waters (1987), a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE), conhecida no Brasil como ESP (*English for Specific Purposes*) e Inglês Instrumental, de forma leiga e genérica, não ocorreu de forma deliberada, mas devido a três razões: 1) a crescente demanda e oferta simultâneas em várias partes do mundo, como consequências do fim da 2ª Guerra Mundial; 2) as mudanças que ocorriam no campo da Linguística e 3) desenvolvimento na área da psicologia educacional.

Os acontecimentos e as consequências advindos da Segunda Guerra Mundial, em 1945, causaram uma enorme expansão científica, tecnológica e econômica, já que os Estados Unidos se destacavam por seu poderio econômico e, paralelamente, a necessidade de as pessoas se comunicarem em uma língua estrangeira a fim de

⁵ Apesar de a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) ser em grande parte referida e conhecida por Abordagem Instrumental, é importantíssimo deixar claro que o termo LinFE é o mais apropriado, tanto que “[...] ‘LinFE’ é a sigla recomendada pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos na sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo, em setembro de 2012; anteriormente, denominado XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental e XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais” (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 349).

estabelecer relações tecnológicas e comerciais deu ensejo a um novo rol de dinâmicas e transações (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Nas palavras de Hutchinson e Waters (1987, p. 6),

[...] uma nova geração de aprendizes que sabia especificamente por que estavam aprendendo uma língua – homens e mulheres de negócios queriam vender seus produtos, mecânicos que tinham de ler manuais de instrução, médicos que precisavam se manter atualizados sobre a evolução de sua área e uma gama de estudantes cujos cursos incluíam textos e periódicos disponíveis apenas em inglês.⁶

Na verdade, de certo modo pode-se propor que a Segunda Guerra Mundial, mesmo antes de seu fim, ofereceu as condições para o que viria a ser o ESP. Conforme Reis (1998, p. 14), “A partir da 2ª Guerra, com a urgência em formar tradutores e intérpretes [...], linguistas [...] começaram a estudar novas possibilidades de programas de curso, visando atender à demanda do mercado”. e como prossegue a autora:

O “método do exército”, apesar de não possuir teorias subjacentes de língua e uma sistematização metodológica de ensino, foi inovador à medida que ressaltou a necessidade de uma elaboração de programa direcionada às necessidades do aluno [...] (REIS, 1998. p. 15).

Com o término daquele conflito, o inglês passou a ser uma língua de prestígio e demonstração de poder, surgindo daí a necessidade de estudá-la para usufruir dos benefícios que ela garantia. Paradoxalmente, a nova realidade das dinâmicas econômicas e comerciais atribuiu ao inglês um *status* diferente daquele anterior, ainda que permanecesse a língua do vitorioso e colonizador império americano. A partir de então, um número crescente de empreendedores, estudantes e profissionais de diferentes áreas buscava ascender social, econômica, acadêmica e financeiramente, objetivos (mesmo específicos) que apenas lograria dispondo do mínimo de conhecimento da língua inglesa (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

⁶ Tradução minha para: “[...] a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language – businessmen and women wanted to sell their products, mechanics who had to read instruction manuals, doctors who needed to keep up with developments in the field and a whole range of students whose course of study included textbooks and journals only available in English”. (HUTCHINSON; WATERS, 1987 p. 6).

Não menos importante, esses autores aludem à crise do petróleo, na década de 1970, que teria fomentado a expansão do inglês como língua internacional⁷, pois os países do ocidente precisavam estabelecer transações comerciais com os países produtores de petróleo. Rapidamente, o inglês se tornou um grande negócio, e cursos com uma boa relação custo-benefício foram criados para atender a objetivos claramente definidos de estudantes que sabiam o que queriam: destacarem-se em seus respectivos ramos de atuação (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A segunda razão mencionada pelos autores ocorreu no campo da Linguística. Como eles apontam, tradicionalmente, o objetivo dos linguistas era descrever as regras gramaticais do uso do inglês. Entretanto, com o crescimento dos cursos de inglês adaptados às necessidades específicas dos alunos, o foco mudou para o estudo da língua (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Não seria exagero propor que a segunda razão seja um desdobramento da primeira, já que os cursos de inglês de então passaram a se adequar àquela realidade mercadológica, não dispensando, claro, o igual ajuste da Linguística que, ainda retendo seu aspecto estruturalista na descrição gramatical da língua, “[...] abria espaço para a preocupação com sua utilização na comunicação real” (RODRIGUES, 2017, p, 40).

Sob um olhar mais epistemológico, aquele ajuste adquire uma dimensão maior, renunciando o vínculo do IFE à Linguística Aplicada (LA).

A ênfase na descrição e comparação, algo feito isoladamente e com poucos objetos respectivamente, cedeu lugar a algo mais particular daquela área recém surgida, o ensino de línguas estrangeiras. Como se não bastasse, aquele aspecto esparso das demais disciplinas linguísticas, foi substituído, pelo menos na LA de forma mais visível, pelo aspecto transdisciplinar. A atuação da LA, agora pautada pelo amálgama de diferentes perspectivas, conferira a ela uma dimensão nova, ou seja, uma relevância social que presumia presença na sociedade, daí que a linguagem do/no mundo real era entendida pela sua prática. (ALENCAR, 2019, p. 4).

⁷ Apesar da aparente ambiguidade entre língua internacional e língua franca, elas têm elementos específicos. Para Kachru (1985) uma língua internacional deve expressar-se em três contextos sociolinguísticos, os quais ele chamou de círculos, como seguem: O *Inner Circle* (círculo interior) – representando os países onde o idioma é a língua mãe; O *Outer Circle* (círculo externo) – países onde aquele idioma é a segunda língua ou recebe o *status* de língua oficial e o *Expanding Circle* (círculo em expansão) – compreendendo países onde o idioma é a primeira opção como língua estrangeira. Já para Bartolletto (2010), “língua franca é aquela resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas”. Para maiores detalhes, vide Branquinho (2019), Crystal (2003), El Kadri (2010; 2011; 2013) e Rajagopalan (2010; 2011).

De modo mais objetivo, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 1) apontam que

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

Por fim, a vinculação do IFE à LA reside em “[...] como utilizar todo o aporte teórico, metodológico e epistemológico de então para abordar/explicar o ensino de línguas estrangeiras” (ALENCAR, 2019, p. 5).

Retomando-se o aspecto mais prático, convém ratificar a posição de Hutchinson e Waters (1987, p. 6),

Ao mesmo tempo em que crescia a demanda por cursos de Inglês para fins Específicos, novas ideias começaram a surgir no campo de estudos sobre a língua. Tradicionalmente, o objetivo dos linguistas tinha sido descobrir as regras de uso do inglês, isto é, a gramática. Porém, os novos estudos se preocupavam menos em definir as características formais do uso da língua, e mais em descobrir as formas como a língua era realmente usada na comunicação real.⁸

Concomitante às duas razões apresentadas há pouco, o desenvolvimento da psicologia educacional lançou luz sobre a constatação de que os alunos têm interesses e necessidades diferentes, repercutindo na eficácia da aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8). Certamente, a partir da constatação das necessidades e dos objetivos específicos dos aprendizes, todo um rol de materiais, atividades e pesquisas foram desenvolvidas de modo a atender àquelas necessidades e objetivos, retroalimentando o processo.

Extrapolando as próprias necessidades e os objetivos específicos dos alunos, surgiu a categorização das modalidades de IFE. De acordo com Vian Jr, (1999, p. 9-10), “Embora muito similares, [...] no entanto, preocupam-se com as necessidades do aprendiz, ou seja, se o aprendiz precisa de inglês para fins acadêmicos ou profissionais”. Prossegue o autor, “usando o termo inglês instrumental como guarda-chuva para abarcar duas áreas: uma para fins acadêmicos (EAP - English for

⁸ Tradução minha para: “At the same time as the demand was growing for English courses tailored to specific needs, influential new ideas began to emerge in the study of language. Traditionally, the aim of linguistics had been to describe the rules of English usage, that is, the grammar. However the new studies shifted attention away from defining the formal features of language usage to discovering the ways in which language is actually used in real communication.” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Academic Purposes⁹) e outra para fins ocupacionais (EOP - English for Occupational Purposes¹⁰)” (VIAN JR, 1999, p. 10).

Tendo sempre em mente que as necessidades dos alunos servirão para o planejamento de um curso, aquelas podem ser atendidas, conforme Nunes (2003, p. 266-267) aponta

[...] um curso de inglês (ESP: *English for specific purposes* ou inglês para propósito específico), por exemplo, pode ser planejado com o propósito específicos de ajudar o desempenho profissional de secretárias, pilotos, aeromoças, funcionários de hotelaria, engenheiros etc. Pode, também ser um curso (EAP: *English for academic purpose* ou inglês para propósito acadêmico) voltado para as habilidades comunicativas em inglês que são necessárias no meio acadêmico ou exigidas para propósitos de estudo no sistema formal de educação.

Quanto ao *EOP*, Kenedy e Bolitho (1984, p. 4) referem-se a ele como “[...] ensinado em uma situação em que os alunos precisam usar Inglês como parte de seu trabalho ou profissão”¹¹. Curiosamente, *EOP* pode receber outro nome, ao mesmo tempo em que permanece ligado ao *EAP*, conforme apontam Edmundson e Fitzpatrick (2000, p.163) nos seguintes termos; “[...] *EAP/EOP* (inglês para fins acadêmicos/inglês para outros fins) para alunos adultos que pretendem estudar ou treinar no exterior usando o inglês”¹².

Eventuais incertezas e receios desaparecem quando Hutchinson e Waters (1987, p. 6), afirmam que não há uma distinção clara para além de uma dúvida razoável entre *EAP* e *EOP* e, como lembram:

[...] as pessoas podem trabalhar e estudar simultaneamente; também é provável que em muitos casos a linguagem aprendida para uso imediato em um ambiente de estudo será usado mais tarde, quando o aluno começar ou retornar a um emprego.¹³

⁹ EAP – *English for Academic Purposes* tem seu equivalente em português no IFA – Inglês para Fins Acadêmicos.

¹⁰ EOP – *English for Occupational Purposes* tem seu equivalente em português no IFP – Inglês para Fins Profissionais.

¹¹ Tradução minha para: “[...] is taught in a situation where students need to use English as part of their job or profession”. (KENEDY; BOLITHO, 1984, p. 4).

¹² Tradução minha para: “[...] *EAP/EOP* (English for academic/other purposes) to adult learners who intend to study or train abroad using the medium of English” (EDMUNDSON; FITZPATRICK, 2000, p.163).

¹³ Tradução minha para: “people can work and study simultaneously; it is also likely that in many cases, the language learned for immediate use in a study environment it will be used later, when the student starts or returns to work ” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 16).

Enfim, retomando Vian Jr. (1999), IFE é um termo guarda-chuva que traz sob si uma variedade de *IFEs*, cada uma específica para determinada ocasião, sem, contudo, adquirirem feições unicamente suas.

O que havia começado, mesmo que incipiente, com o tempo vai adquirindo volume. Pesquisas como as de Robinson (1980;1981), Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Dudley-Evans e John (1998) abordaram o ensino do IFE, tanto que nesta época há a consolidação do termo ESP¹⁴.

ESP deve ser entendido como uma abordagem, não como um produto. ESP não é um tipo específico de linguagem ou de metodologia, nem consiste em um tipo específico de material didático. Entendido corretamente, é uma abordagem para a aprendizagem de línguas que se baseia nas necessidades do aluno. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).¹⁵

Todo este amálgama fez surgir cada vez mais interesses e pesquisas, as quais acabaram por desaguar em uma abordagem mais de acordo com o ensino-aprendizagem de línguas que vinha sendo realizado, a Abordagem Instrumental, cujas características estão apresentadas na seção seguinte.

1.1.2 As características do IFE

Quando os objetivos do professor e do aluno colidem, os do aluno devem prevalecer.

Sérgio Freire Souza¹⁶

A partir do que foi exposto anteriormente na definição de Hutchinson e Waters (1987), fica claro que o IFE tem suas características marcantes. Recorrendo a Ramos (2005, p. 112), aquelas características mais recorrentes são análise de necessidades¹⁷ dos alunos e o desenho de curso, considerando a questão dos conteúdos escolhidos

¹⁴ ESP é a sigla para *English for Specific Purposes* que em português é o mesmo que Inglês para Fins Específicos (IFE).

¹⁵ Tradução minha para: “ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner needs.” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19)

¹⁶ SOUZA, S. A. F. Informação pessoal 22 mar. 2019.

¹⁷ Abordo a análise de necessidades mais detalhadamente no subcapítulo 1.2 Análise de Necessidades.

de acordo com a área em que o aluno está inserido. No mesmo sentido, Vian Jr. (2008, p. 143) ratifica:

A análise de necessidades é o fator primordial que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades; o fato é que, nos cursos instrumentais, os aprendizes são, geralmente, conscientes de suas necessidades. (VIAN JR, 2008, p. 143).

Julgo pertinente, mesmo que não seja o objeto desta pesquisa, abordar sucintamente o que é o Inglês para Fins Gerais (IFG). Minha intenção é contrastá-lo com o IFE e, para tal, lanço mão de Vilaça (2019) ao afirmar que o IFG, ainda que responda a motivações ou necessidades, não as preenche de forma mais imediata ou emergencial, uma vez que tais motivações e necessidades do aprendiz são de cunho geral. Como prossegue o autor,

[...] o estudante se matricula (ou é matriculado pelos pais, empregadores, entre outros) em um curso sem a identificação prévia de uma necessidade específica real, que objetiva e nitidamente justifique a aprendizagem da língua inglesa. (VILAÇA, 2019, p. 60).

Em suma, para Hutchinson e Waters (1987), o traço que distingue IFE de IFG é o fato de haver uma proposição de necessidades conscientes por parte de professores e aprendizes.

A análise de necessidades é parte crítica e dita como peça central da abordagem IFE (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; RAMOS, 2005, 2008). De fato, conhecer as necessidades do aluno é o que confere ao IFE sua característica mais marcante, tanto que o próprio desenho de curso é feito em função do perfil do aluno.

Por sua vez, o desenho de curso, segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 145-146), diz respeito a “alguns parâmetros que precisam ser investigados na tomada de decisões sobre o desenho de curso”¹⁸. Igualmente, para os autores, é fundamental

¹⁸ Tradução minha para: “parameters that need to be investigated in making decisions about course design”. (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 145-146).

que aqueles professores responsáveis pelo planejamento de cursos estejam cientes das “opções e limitações que surgem das expectativas da instituição e dos alunos”¹⁹.

A natureza do IFE, nas palavras de Vilaça (2019, p. 62), reside em

[...] não [...] ser entendido (como, por exemplo, o gramática-tradução ou o audiolingual), mas como uma abordagem que se orienta pelo ensino baseado no aprendiz e nas suas necessidades. Dessa forma, fica evidente que a identificação das necessidades dos aprendizes desempenha papel central no ESP.

Paradoxalmente, os equívocos, os julgamentos precipitados e os mitos referentes ao IFE têm obtido certo destaque, ocultando sua verdadeira natureza e seus aspectos práticos, ou seja, aquilo que verdadeiramente o caracteriza. Entre os preconceitos, Ramos (2005, p. 111) aponta os seguintes:

- “Uso exclusivo para o ensino de leitura”.
- “Aulas monótonas, conteúdo não trata de língua ou linguagem e professores sem competências e habilidades para ministrar aulas”.

Com base na referida autora, Rossini e Belmonte (2015) expandem o escopo dos mitos elencados por ela, contrastando-os com o que ocorre na realidade. Acrescento no quadro 1 alguns exemplos que refutam tais mitos:

Quadro 1 – Mitos de LINFE

MITOS DE LINFE		
MITO	REALIDADE	EXEMPLO
LinFE ²⁰ é sinônimo de leitura, portanto <i>monoskill</i> . ²¹	Mais de uma habilidade pode ser trabalhada.	Curso para profissionais de TI cujo objetivo era o desenvolvimento da interação em Inglês, tanto oral via telefones quanto escrita, via mensagens de textos. (RAMOS, 2011)
LinFE é aplicada somente para inglês técnico.	Muitos materiais focam na linguagem das ciências exatas e medicina e implantação nas Escolas	Curso de Leitura em língua estrangeira para exame de Proficiência do PPGL-UFAM

¹⁹ Tradução minha para: “options and of the limitations arising from institutional and learners expectations”. (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 145-146).

²⁰ LinFE é Língua para Fins Específicos. Como a abordagem IFE pressupõe, pode ser utilizada para o ensino-aprendizagem de qualquer idioma, considerando as necessidades dos alunos.

²¹ Quando se utiliza uma única habilidade linguística.

	Técnicas, o que não exclui outras áreas de atuação.	
LinFE dispensa dicionário.	Evita-se o uso do dicionário para que o aluno explore outros conhecimentos e recursos.	O dicionário é um meio para se chegar a determinado fim. É tão útil e exitoso quanto a habilidade de quem o utiliza.
A gramática da língua inglesa não é ensinada e as aulas são ministradas em português.	Gramática contextualizada e não a gramática estrutural (RAMOS, 2008, p. 75) e destacar as interações professor-aluno.	Uso do contexto linguístico (identificação dos itens léxico-gramaticais) e aulas de inglês instrumental na graduação.
LinFE não pode ser adotada com alunos com baixa proficiência em inglês.	Foco nas necessidades dos alunos.	“o que é básico para um garçom, não será para um piloto, recepcionista e assim por diante” (RAMOS, 2005, p. 117).

Fonte: elaborado pelo pesquisador (Adaptado de Rossini e Belmonte, 2015, p. 353-54).

Eliminando os mitos, o que resta, juntamente com a Análise de Necessidades, são os traços únicos do LinFE, dos quais esta última é a mais marcante. Tais características vieram a ser conhecidas como características absolutas (obrigatórias) e características variáveis (podem ou não estar presentes). Primeiramente, Strevens (1988) aponta quatro características absolutas e duas variáveis:

Características absolutas:

- O curso deve atender às necessidades dos aprendizes;
- O conteúdo deve estar relacionado às atividades, disciplinas e profissões/ocupações dos aprendizes;
- A linguagem deve ser apropriada de modo a garantir a realização de tarefas baseadas em sintaxe, léxico, discurso, semântica, e análise do discurso;
- IFE em contraste a IFG.

Características variáveis:

- Produção e/ou compreensão oral ou produção e/ou compreensão escrita;
- Não utilizar qualquer metodologia preestabelecida.

Por sua vez, Dudley-Evans e St. John (1998) retomam e refinam o escopo proposto por Strevens (1988), consolidando-o no que a literatura tem como as características absolutas e variáveis vigentes até agora:

Características absolutas:

- O curso deve ser planejado para atender às necessidades dos aprendizes;
- O curso deve utilizar metodologia e atividades da disciplina a que estiver relacionada;
- O curso deve ser centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados às atividades.

Características variáveis:

- O curso pode estar relacionado ou planejado para disciplinas específicas;
- O curso pode utilizar, em situações de ensino específicas, metodologia diversa do ensino de Inglês Geral;
- O curso é provavelmente planejado para atender adultos em cursos universitários ou uma situação profissional de trabalho, podendo também ser aplicado a alunos do Ensino Médio;
- O curso é planejado para atender geralmente alunos intermediários ou avançados, mas pode também atender alunos iniciantes.

Quadro 2 – Características de LinFE

Características de LinFE em Strevens (1988) e Dudley-Evans e St. John (1998)		
AUTORES	CARACTERÍSTICAS ABSOLUTAS	CARACTERÍSTICAS VARIÁVEIS
Strevens (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - O curso deve atender às necessidades dos aprendizes; - O conteúdo deve estar relacionado às atividades, disciplinas e profissões/ocupações dos aprendizes; - A linguagem deve ser apropriada de modo a garantir a realização de tarefas baseadas em sintaxe, léxico, discurso, semântica, e análise do discurso; - IFE em contraste a IFG. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção e/ou compreensão oral ou produção e/ou compreensão escrita; - Não utilizar qualquer metodologia preestabelecida.
Dudley-Evans e St. John (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - O curso deve ser planejado para atender às necessidades dos aprendizes; - O curso deve utilizar metodologia e atividades da disciplina a que estiver relacionada; 	<ul style="list-style-type: none"> - O curso pode estar relacionado ou planejado para disciplinas específicas; - O curso pode utilizar, em situações de ensino específicas, metodologia diversa do ensino de Inglês Geral; - O curso é provavelmente planejado para atender adultos em cursos

	<p>- O curso deve ser centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados às atividades</p>	<p>universitários ou uma situação profissional de trabalho, podendo também ser aplicado a alunos do Ensino Médio;</p> <p>- O curso é planejado para atender geralmente alunos intermediários ou avançados, mas pode também atender alunos iniciantes.</p>
--	---	---

Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de Strevens (1988) e Dudley-Evans e St. John (1998).

Essas características apontam para o que Ramos (2009, p. 25) refere-se como o propósito do LinFE, que é

[...] promover cursos que são mais diretamente voltados para necessidades relacionadas a estudo ou trabalho, focado em temas e conteúdos relacionados às áreas de atuação, à linguagem apropriada a essas áreas e, portanto, no desempenho efetivo de atividades comunicativas que se relacionam às áreas de atuação dos alunos.

Do exposto acima, fica claro que a abordagem de IFE é muito mais complexa e intrincada do que parece. Arrisco dizer que a falta de informações corretas a seu respeito perpetua aqueles mitos e preconceitos apresentados no quadro 1. Nesse sentido, ratifico a importância e relevância desta pesquisa que pode trazer reflexões que contribuam para desconstruí-los e que promovam uma compreensão mais adequada e coerente acerca do que é e da utilidade de IFE.

1.1.3 A Abordagem de Inglês para Fins Específicos no Brasil

O percurso do IFE, desde seu surgimento após o fim da 2ª Guerra Mundial, juntamente com a nova perspectiva da Linguística em relação ao ensino-aprendizagem de línguas e o influxo da psicologia educacional, não poderia excluir o Brasil, quer por seus aspectos geopolíticos, quer pelos fatores internos que suscitaram o movimento de se instituir a abordagem de IFE, marcadamente no ensino superior.

Mais especificamente, Ramos (2005, p. 115) aponta o surgimento do IFE no Brasil na década de 1970 voltada inicialmente para o ensino de francês. Contudo, a demanda de vários professores de inglês para Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e a crescente pressão de inúmeras solicitações fizeram com que a Professora. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, então coordenadora do programa de

Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), criasse um projeto de escopo nacional (RAMOS, 2008, p. 69-70).

Foi somente quando a PUC/SP assumiu a responsabilidade pela implantação do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (doravante Projeto), que tinha como objetivo a multiplicação da abordagem de IFE no território nacional (CELANI *et al.*, 1988; HOLMES; CELANI, 2006; RAMOS, 2009) que a abordagem IFE ganhou notoriedade e um crescente respaldo acadêmico.

Curiosamente, a adoção do termo Instrumental serviu tanto para a popularização do atual IFE, quanto para a disseminação e perpetuação dos mitos relacionados a ele. Neste sentido, Ramos (2019) ressalta que

[...] em nosso país o nome adotado para identificar o ensino-aprendizagem de uma língua com as características apontadas anteriormente, foi instrumental, talvez porque o vocábulo já era utilizado pela língua francesa [...], ou talvez porque a característica que marca fortemente os cursos, denominada propósito, finalidade a que esses se destinam, foi associada à concepção instrumental [...], em pauta na época. (RAMOS, 2019, p. 29).

Durante o tempo de sua vigência, de 1980 a 1989, e mesmo depois, o uso do termo Instrumental já havia cristalizado a noção equivocada de que estudar inglês instrumental é estudar somente leitura:

O grande desafio desse Projeto foi implantar o ensino de uma habilidade, em detrimento das quatro habilidades, além de trabalhar com a noção do que era ensinar e aprender compreensão escrita, pois vigorava o uso do texto como pretexto para se ensinar vocabulário e gramática. (RAMOS, 2005, p. 115).

De acordo com Ramos (2019, p. 32), já no início da década de 1990, a mudança de perspectiva de ensino-aprendizagem para uma concepção sociointeracionista, juntamente com os avanços e estudos de Linguística de Corpus, principalmente na área acadêmica, estudos de gêneros voltados para identificação e aplicação em cursos de uma área específica e análise de necessidades, levaram a uma nova compreensão da outrora abordagem instrumental.

O advento dessas mudanças e o impacto delas resultaram na alteração do paradigma instrumental para um novo. Este, a partir da crescente tecnologia educacional, das transformações sociais e do aumento do uso de língua estrangeira

em ambientes profissionais específicos, exigindo outras habilidades comunicativas e competências igualmente específicas, passou a ser chamado LSP (*Languages for Specific Purposes*) ou Línguas para Fins Específicos (RAMOS, 2019).

A autora aponta que embora LSP seja o termo utilizado internacionalmente, no Brasil se adota o termo LinFE, por uma questão de se facilitar a sua pronúncia, sem que haja diferença dos seus postulados:

[...] para seguir mais de perto a nomeação que já é consagrada internacionalmente como LSP, adotamos a denominação LinFE. Mas por que LinFE e não LSP? [...] A razão para escolher esse acrônimo [...] [é que] seria mais fácil gravar e pronunciar LinFE do que LFE. (RAMOS, 2019, p. 36).

Retomando o Projeto, sob a égide da Linguística Aplicada, ele logrou grandes resultados. Como lembra Ramos (2005, p. 111), seu êxito se materializou em publicações como *Working Papers*, *Resource Packages* e *The ESPecialist*, um periódico que foi criado à época para ser focado em LinFE, mas que, hoje em dia, tem um escopo de publicações mais abrangente. Ainda houve a criação do Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, dentro do qual operava o Grupo Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos (GEALIN), liderado pela Professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Monteiro (1999) mostra que o Amazonas também fez parte da implantação do Projeto. De modo específico, a UFAM no final da década de 1970 adotou o IFE, sendo seguida pela antiga Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), atual Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Manaus-Centro, em 1985, e, posteriormente, pela Universidade Tecnológica do Amazonas (UTAM) atual Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em 1987. Em um contexto ainda mais específico, Monteiro (2009, p. 30) destaca que

No contexto da UFAM, alguns cursos de graduação e de pós-graduação tanto *stricto sensu* quanto *lato sensu* incluem em sua matriz curricular ou programa a disciplina *Inglês Instrumental*, cuja ementa prevê a ênfase na habilidade de compreensão escrita.

Em particular, o ICET oferta aquela disciplina, que será tratada mais adiante.

1.2 Análise de necessidades

Como mencionado anteriormente, a análise de necessidades é o que identifica o IFE, tanto é assim que não se pode pensar sobre ele sem considerar que fins são estes, quem são os aprendizes e quais suas necessidades, suas lacunas e seus desejos. De modo a abordar Análise de Necessidades, apresentarei sua definição, sua evolução, seus elementos constitutivos e suas pesquisas mais recentes no Brasil.

1.2.1 Definição, evolução e elementos constitutivos da Análise de Necessidades

As necessidades de muitos superam as necessidades de poucos.

Spock²²

Para Huhta *et al.* (2013, p. 199), a Análise de Necessidades é “[...] o processo formal de estabelecimento dos requisitos particulares (de uma língua ou a sua aprendizagem) de um grupo-alvo específico”²³. Ainda que pareça reducionista, há implicações advindas de alguns termos que resultam numa grande amostra de definições, sem que estas fujam do aspecto ontológico da Análise de Necessidades, ou seja, as tais necessidades específicas ou os requisitos particulares, de acordo com Huhta *et al.* (2013). Essas implicações, felizmente, ampliaram o escopo da Análise de Necessidades, de modo que os autores seguintes deram sua contribuição, lapidando aquela noção bruta de *necessidades específicas*.

Em um primeiro momento, a Análise de Necessidades, de acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 53), deve responder “Por que esses aprendizes precisam aprender inglês?”²⁴, já que todo curso busca atender a determinada necessidade, ou mesmo um conjunto delas. A partir daí, os autores apresentam uma

²² Star Trek: A ira de Khan. Tradução minha para: “The needs of the many outweigh the needs of the few” Disponível em <https://www.ethicssage.com/2015/03/do-the-needs-of-the-many-outweigh-the-needs-of-the-few.html> Acesso: 25 jan. 2021.

²³ Tradução minha para: “the formal process of establishing the particular (language or language learning) requirements of a particular target group.” (HUHTA *et al.*, 2013, p. 199)

²⁴ Tradução minha para: “Why do these learners need to learn English?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 53)

segunda pergunta, cujo impacto epistemológico é enorme: “O que se entende por necessidades?”²⁵

Como desdobramento, Hutchinson e Waters (1987) indicam uma distinção entre necessidades da situação-alvo e necessidades de aprendizagem. Os autores dividem as primeiras em necessidades objetivas (necessidades e lacunas) e as últimas em necessidades de aprendizagem ou necessidades subjetivas (desejos).

Ainda que, à primeira vista, possa parecer um tanto vago, essa eventual *confusão* de termos cede espaço à sua compreensão, como é possível observar no quadro 3:

Quadro 3 - Classificação das necessidades em Hutchinson e Waters (1987)

SITUAÇÃO-ALVO	NECESSIDADES OBJETIVAS	Necessidades	tipo de necessidade determinada pela situação-alvo.
		Lacunas	as lacunas que precisam ser sanadas na perspectiva do ensino.
NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM	NECESSIDADES SUBJETIVAS	Desejos	a carência que o aluno quer que seja suprida.

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de Hutchinson e Waters (1987).

No que diz respeito à situação-alvo, Hutchinson e Waters (1987, p. 60-61) perguntam “O que um usuário proficiente precisa saber para participar efetivamente desta situação?”²⁶. Penso que soa como uma pergunta retórica, pois os autores apresentam como resposta: itens de linguagem, habilidades, estratégias, e conhecimento da disciplina.

De acordo com Berwick (1989), o problema é especificar quem necessita do que e quem define isso. Cada análise de necessidades pressupõe um diferente arranjo operacional, pois o avaliador e a filosofia da instituição podem interferir no processo, mascarando, assim, o que realmente importa. Mais objetivamente, o autor é bastante enfático:

²⁵ Tradução minha para: “What do we mean by needs?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 53)

²⁶ Tradução minha para: “What does the expert communicator need to know in order to function effectively in this situation?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 60-61).

A definição de necessidade é a base de qualquer análise de necessidades. [...] a espinha dorsal do esqueleto de uma definição é frequentemente expressa como uma lacuna ou discrepância mensurável entre o estado corrente dos assuntos e um estado futuro desejado.²⁷ (BERWICK, 1989, p. 52-53).

Referente ao papel dos aprendizes no processo de Análise de Necessidades, Long (2007, p. 20) é bem contundente ao afirmar que

[...] eles tendem a criar fontes inadequadas de informação para uma análise de necessidades (AN), uma vez que a maioria dos alunos em serviço sabe sobre seu trabalho, mas pouco sobre a linguagem envolvida no funcionamento com sucesso em seus domínios de discurso-alvo e os alunos com experiência ou pré-serviço sabem pouco sobre ambos.²⁸

Igualmente esclarecedor quanto ao desafio que é executar uma Análise de Necessidades, Huhta *et al.* (2013, p. 10) asseveram:

Isso nos leva a um problema [...] em como identificar as tarefas e situações (e as funções e noções correspondentes) que o aluno geralmente tem que enfrentar no mundo real. [...] Este é o ponto em que uma análise de necessidades é necessária, mas esse é um processo muito menos direto do que parece inicialmente, porque primeiro é essencial estabelecer as necessidades *de quem* estamos interessados. Isso também envolve a consideração de não apenas uma perspectiva ou um contexto, mas múltiplas perspectivas e contextos múltiplos. As necessidades podem ser investigadas da perspectiva dos professores, dos aprendizes ou dos empregadores que financiam o curso de idiomas [...].²⁹

A partir desta última citação, os contornos da primeira geração de Análise de Necessidades começam a ficar claros. Os autores indicam as suas características,

²⁷ Tradução minha para: "The definition of need is basis of any needs assessment [...] the skeletal structure of a definition is most often expressed as a gap or measurable discrepancy between a current state of affairs and a desired future state." (BERWICK, 1989, p. 52-53)

²⁸ Tradução minha para: "Understandably, however, they tend to make inadequate sources of information for a needs analysis (NA), since most in-service learners know about their work, but little about the language involved in functioning successfully in their target discourse domains, and most pre-experience or pre-service learners know little about either." (LONG, 2007, p. 20).

²⁹ Tradução minha para: "This leads us to a problem [...] how to identify the tasks and situations (and the corresponding functions and notions) that the learner typically has to face in the real world. [...] This is the point at which a needs analysis is called for, but this is a far less straightforward process than it might initially seem because first it is essential to establish *whose* needs we are interested in. This also involves consideration of not just one perspective or one context but multiple perspectives and multiple contexts. Needs may be investigated from the perspective of teachers, that of the learners or that of the employers who are funding the language course [...]." (HUHTA *et al.*, 2013, p. 10)

sendo a mais marcante o predomínio, se não a exclusividade, do foco em funções e noções e nas quatro habilidades. Neste ponto, Huhta *et al.* (2013) entendem funções como “[...] a finalidade da linguagem usada para um objetivo comunicativo específico, por exemplo, desculpar-se, contradizer, declarar etc.”³⁰ e noções como a “[...] linguagem usada para expressar conceitos abstratos como tempo, espaço ou qualidade”³¹. A outra característica era a adoção de uma perspectiva quantitativa.

Contudo, a emergente ênfase nos aspectos profissionais e vocacionais de cursos de língua inglesa e de seus alunos, respectivamente, deu lugar à segunda geração de Análise de Necessidades, a qual segundo Huhta *et al.* (2013) demanda uma abordagem baseada em tarefas.³² Aquela ênfase no aprendiz (não se pode desenhar um curso negligenciando o público a que se destina) passa a considerá-lo, e todo o rol de suas necessidades, como o fio que irá costurar o tecido ensino-aprendizagem e suas consequências na sua comunidade. Assim, para Huhta *et al.* (2013, p. 15),

[...] todo aluno se entrelaça socialmente em diversas redes, cada uma das quais pode ser caracterizada por uma linha diferente de relacionamento social. O aluno não apenas contribui para a experiência de aprendizado de um grupo, ele também é um membro da família, um participante nas eleições locais e nacionais e, é claro, um colega no local de trabalho. A participação do aluno nessas várias redes forma sua identidade como pessoa.³³

Os autores apresentam um traço relevante da segunda geração de Análise de Necessidades, o fenômeno da agência social: “Capacidade (isto é, conhecimento, habilidades e identidade) dos seres humanos para agir de forma independente e fazer suas próprias escolhas”³⁴ (HUHTA *et al.* 2013, p 200). Entretanto, não podemos supor

³⁰ Tradução minha para: “[...] the purpose of the language used for a particular communicative aim, e.g. apologising, contradicting, declaring etc.” (HUHTA *et al.*, 2013, p. 198).

³¹ Tradução minha para: “[...] language used to express abstract concepts such as time, space or quality.” (HUHTA *et al.*, 2013, p. 199).

³² A Abordagem baseada em tarefas “Caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. É a execução da tarefa que vai determinar que conteúdo linguístico precisa ser aprendido” (LEFFA, 2016, p. 114).

³³ Tradução minha para: “[...] every learner is interwoven socially into diverse networks, each of which can be characterised by a different strand of social relationship. Not only is the learner a contributor to the learning experience of a group, he or she is also a family member, a stakeholder in local and national elections and, of course, a colleague in the work place. The learner’s participation in these various networks forms his or her identity as a person”. (HUHTA *et al.*, 2013, p. 15).

³⁴ Tradução minha para: “Capacity (i. e. knowledge, skills and identity) of human beings to act independently and to make their own choices.” (HUHTA *et al.*, 2013, p. 200).

que todos ajam, nem que ajam da mesma maneira. Neste sentido, Kleiman (2006, p. 414-415) afirma que

Se por um lado, todos somos agentes exercendo nossa ação sobre objetos no mundo, pelo fato de sermos humanos, a agência social é uma condição de poucos, aqueles que agem na coletividade, exercendo sua ação nos outros em função dos objetivos de um grupo social.

Para deixar claro a relação entre Análise de Necessidades e/como agência, ainda que não seja escopo desta pesquisa, Monte Mór (2012, apud MONTEIRO, 2014, p. 53) refere-se a ela nos seguintes termos:

Essa ideia não é nova e vem da autonomia. Tem a ver com alguém que age socialmente e se sente capaz de construir conhecimento e significado não apenas na escola [...]. Essa é a ideia: uma nova proposta de Educação. Depois de algum conhecimento, ele/ela deixa emergir a voz ou a força de ação que tem [...], decidindo o que é crítico, o que é bom ou não e concordando ou discordando.

O aprendiz, protagonista de si, sabendo o que quer para chegar a determinado fim, atua no seu entorno como agente. Daí a função precípua, nesta perspectiva, de se realizar uma Análise de Necessidades; buscar estabelecer o melhor meio de atender às necessidades daquele aprendiz, de modo que ele possa intervir positivamente, de forma crítica e reflexiva, na sua comunidade. Na mesma senda, para Sousa e Monteiro (2019, p. 228), “[...] o aluno de IFE é alguém que sabe o que precisa aprender para alcançar seus objetivos”. Por fim, para ratificar o vínculo entre Análise de Necessidades e agência, cito Monteiro (2014, p. 53), para quem a agência

[...] tem suas raízes na autonomia e demanda do agente um agir reflexivo e estratégico, imprimindo voz própria às suas ações, assumindo o papel de mobilizador de capacidades, de parceiro, de não centralizador, coordenador de tarefas, democrático, mediador de práticas sociais e formador de protagonistas sociais sob perspectivas éticas.

Creio ser impossível delimitar, cartesianamente, o fim de uma e o início da outra, haja vista o período de transição e acomodação comum em todo processo de mudança; porém, ainda que o núcleo permaneça o mesmo, a perspectiva metodológica é claramente distinta. A segunda geração de Análise de Necessidades

é notadamente centrada na pesquisa qualitativa, tanto que para Huhta *et al.* (2013, p. 13), “a análise das necessidades da segunda geração é avaliativa e, portanto, é fundamentalmente uma abordagem qualitativa”³⁵. Retomando brevemente o fenômeno da agência, os autores estabelecem o seu vínculo com a Análise de Necessidades mais abrangente e a pesquisa qualitativa:

Uma análise holística das necessidades, portanto, é aquela que leva em conta não apenas o indivíduo, mas também como esse indivíduo interage nos contextos e nas situações de seu campo de ação. [...] que tipos de coleta de dados serão mais apropriados para pesquisa em análise de necessidades de segunda geração? [...] [ela] favorecerá necessariamente os métodos de pesquisa qualitativa em detrimento dos quantitativos. (HUHTA *et al.* 2013, p. 15).³⁶

Quais métodos de pesquisa qualitativa em Análise de Necessidades seriam utilizados? Em tese, todos, mas em que pese a pretenciosa generalização, situações e contextos específicos irão demandar métodos mais apropriados às suas peculiaridades. Huhta *et al.* (2013, adaptado de LONG, 2005) propõem uma tipologia de métodos de pesquisa em Análise de Necessidades, como pode ser vista no Quadro 4:

Quadro 4: Visão geral dos métodos de pesquisa na análise de necessidades

Método	Vantagens	Desvantagens	Exemplos na literatura
Intuições não especializadas	- baixo custo - baixo esforço	- não confiável - não baseado em evidências	não usado em abordagens sistemáticas de pesquisa
Intuições profissionais especializadas	- baixo custo - baixo esforço - acesso ao idioma específico do domínio	- não confiável - não baseado em evidências (informações a partir das intuições de um único profissional)	não usado em abordagens sistemáticas de pesquisa
Entrevistas não estruturadas	- caráter exploratório significa que as entrevistas podem incluir aspectos que o	- demorado - (geralmente) apenas alguns assuntos de entrevista são possíveis	Holme e Chalauisaeng (2006) Jasso-Aguilar (1999)

³⁵ Tradução minha para: “Second generation needs analysis is evaluative and therefore is fundamentally a qualitative approach.” (HUHTA *et al.*, 2013, p. 13).

³⁶ Tradução minha para: “A holistic needs analysis, then, is one which takes account not just of the individual, but also of how that individual interacts in the contexts and situations of his or her field of action. [...] what types of data collection will be most appropriate to research in second generation needs analysis? [...] [it] will necessarily favour qualitative research methods over quantitative ones”. (HUHTA *et al.*, 2013, p. 15).

	entrevistador não havia considerado anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> - risco de o pesquisador influenciar a visão do informante (viés do entrevistador) - os dados narrativos podem ser difíceis de analisar e pode ser difícil fazer comparações entre informantes - generalização limitada 	
Entrevistas estruturadas	<ul style="list-style-type: none"> - custo relativamente baixo - esforço relativamente baixo - potencial para um grande número de informantes a serem abordados - produzir dados padronizados - baixo risco de viés do entrevistador - comparações podem ser feitas entre informantes - os resultados podem ser generalizáveis 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos importantes podem ser negligenciados como resultado da padronização - não permite que os informantes tenham espaço para expressar suas próprias ideias e respostas 	Matthes e Wordelmann (1995) Hecker (2000) Hall (2007)
Pesquisa e questionários	<ul style="list-style-type: none"> - custo relativamente baixo - esforço relativamente baixo - potencial para um grande número de informantes a serem abordados - produzir dados padronizados - baixo risco de viés do entrevistador - quantidades consideráveis de dados podem aumentar a confiabilidade e a validade das descobertas - comparações podem ser feitas entre informantes - os resultados podem ser generalizáveis - opção de anonimato dos informantes 	<ul style="list-style-type: none"> - padronizado - pode negligenciar aspectos importantes - as taxas de resposta tendem a ser baixas, ESP especialmente com questionários enviados a indivíduos - gama de respostas limitada 	Weiß (1992) Schöpfer-Grabe e Weiß (1998)
Auditorias de idioma	<ul style="list-style-type: none"> - pode produzir insights mais 	<ul style="list-style-type: none"> - potencial de difícil acesso aos dados 	Glowacz (2004)

	<p>profundos sobre a situação</p> <ul style="list-style-type: none"> - a instituição é a unidade de análise, portanto, o potencial para gerar uma imagem completa - os resultados são feitos sob medida para a instituição em análise - fornece uma boa visão geral das necessidades de idioma de uma instituição 	<p>(política de confidencialidade da instituição)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a publicação dos resultados pode ser restrita (confidencial à instituição participante) - resultados específicos para uma única instituição limitam a generalização - demorado e requer esforço - potencialmente caro de conduzir 	
Observação	<ul style="list-style-type: none"> - permite estudo direto, aprofundado e contextualizado das ações dos participantes: fonte valiosa de dados 	<ul style="list-style-type: none"> - demorada - apenas estudos de caso são possíveis - potencialmente difícil de acessar dados 	Schröder (1984) Louhiala-Salminen (2002)
Análise baseada em texto	<ul style="list-style-type: none"> - pode gerar informações importantes sobre possíveis materiais para a sala de aula, ou seja, tipos de texto e tipos de discurso relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> - é recuperado para o texto, não leva em consideração os fatores contextuais e situacionais - negligencia a tarefa a ser realizada - tende a resultar em itens estruturais descontextualizados 	Basturkmen (1999) Mauranen (2003)
Diários, revistas e registros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>insights</i> personalizados sobre as necessidades de alunos e professores - fornecer acesso a conhecimento interno 	<ul style="list-style-type: none"> - pode ser restrito a apenas um tipo de informante - demorado para escrever e analisar - potencialmente produz dados impressionistas e idiossincráticos 	Sešek (2007)

Fonte: adaptado e traduzido pelo pesquisador com base em Huhta *et al.* (2013, p. 17)

A partir dos métodos listados, pode ser constatado que, considerando suas vantagens e desvantagens, qualquer empreendimento de Análise de Necessidades fica comprometido se um único deles for adotado. Na verdade, não se trata de um impedimento, mas de uma oportunidade de lançar mão de vários métodos simultaneamente, conferindo maior robustez e fidedignidade aos resultados. Portanto, não seria estranha uma análise de necessidades contar com entrevistas (estruturadas e semiestruturadas), questionários e observação, ou até mesmo a modalidade

quantitativa. Quanto maior for o número de participantes e de instrumentos de geração de dados, tanto maior será o impacto positivo que aquela análise de necessidades causará, não em razão da quantidade de dispositivos e recursos utilizados, mas porque cada um deles funciona como uma peça em um mosaico. Assim, a adoção de diferentes métodos e instrumentos de geração de dados é altamente desejável, respeitando o contexto e as condições nas quais a pesquisa é realizada. Neste particular, Huhta *et al.* (2013, p. 16 grifo dos autores) a definem como

[...] uma abordagem de **metodologia mista**. Essa é uma abordagem da análise de necessidades, que também pode ser chamada de **triangulação** de dados, na qual o pesquisador utilizou uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos [...].³⁷

De acordo com Ramos (2019), o amálgama dos atores envolvidos e a combinação de diferentes meios de coleta de informação conferem à Análise de Necessidades sua versatilidade:

Essa análise demanda diferentes instrumentos de coleta, como por exemplo, questionário, análise de textos orais e/ou escritos, observações etc., e diferentes fontes de informação, como por exemplo, aluno, ex-alunos, pessoas trabalhando nessa área, empregadores, etc [...]. (RAMOS, 2019, p. 27)

A configuração abrangente da segunda geração fica mais clara, pois Dudley-Evans e St John (1998) apontam os elementos constitutivos para a realização de uma Análise de Necessidades, conforme é possível observar na Figura 1:

³⁷ Tradução minha para: “[...] a so-called **mixed methodology** approach. This is an approach to needs analysis, which may also be referred to as a **triangulation** of data, in which the researcher has used a combination of qualitative and quantitative methods [...]”. (HUHTA *et al.*, 2013, p. 16)

Figura 1: Análise de Necessidades



Fonte: (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 123, tradução minha).

Como pode ser visto a partir da Figura 1, a Análise de Necessidades vai além de apenas identificar as necessidades objetivas e subjetivas, já mencionadas no Quadro 3. Na verdade, em razão dos muitos atores envolvidos, cada um deles trazendo suas características, seus anseios e suas necessidades, uma análise de necessidades pressupõe, portanto, a participação dos mesmos de forma harmoniosa, tal qual uma máquina que precisa estar perfeitamente calibrada para funcionar de modo a produzir o melhor resultado.

Vilaça (2019) expande o fulcro da Análise de Necessidades chamando atenção para um aspecto bem prático e objetivo, tendo em vista as próprias necessidades:

As necessidades podem ser compreendidas como o que o aluno objetivamente precisa aprender na língua-alvo, para que possa empregá-la em situações futuras. As necessidades podem ser identificadas e delimitadas por meio de habilidades linguísticas, competências, funções comunicativas, tópicos lexicais, entre outros fatores [...] podendo variar por uma série de fatores. (VILAÇA, 2019, p. 64).

Se pensarmos que Análise de Necessidades significa ir ao encontro das necessidades dos aprendizes, mesmo assim, acredito que sua definição permanece

bastante geral. Ainda que seja longa, acredito que a definição de Brown (2006, p. 102) abrange os escopos apresentados até aqui:

Análise de Necessidades [...] é [...] o processo de identificação das formas de linguagem que os alunos precisam usar na língua alvo. No entanto, como as necessidades de professores, administradores, empregadores, intuições etc. também têm alguma influência na situação de aprendizagem de idiomas, muitos outros tipos de informações quantitativas e qualitativas, tanto de tipos objetivos como subjetivos, devem ser considerados para entender tanto a situação e o idioma envolvidos, bem como informações sobre o conteúdo linguístico e os processos de aprendizagem. [...] é a coleta e análise sistemática de todas as informações subjetivas e objetivas necessárias para definir e validar objetivos curriculares defensáveis que satisfaçam os requisitos de aprendizado de idiomas dos alunos no contexto de intuições específicas que influenciam a situação de aprendizagem e ensino.³⁸

Como pode ser constatado, há uma variedade de definições de “necessidades”, o que, por sua vez, implica em várias definições de análise de necessidades. É necessário que haja um entendimento mais amplo do que é e das implicações de se realizar uma Análise de Necessidades, tanto que Huhta *et al.* (2013, p. 13) são enfáticos ao dizerem que “[...] deve considerar o envolvimento de professores, funcionários, os interesses comerciais dos empregadores, os padrões das associações profissionais os programas de qualificação profissional regional/nacional e assim por diante.”³⁹

Neste caso em específico, de acordo com o contexto da pesquisa, creio ser mais adequado substituir “empregadores que financiam o curso de idiomas” por coordenadores de curso e aqueles responsáveis pela gestão institucional e acadêmica dos *campi* e institutos nos quais estão presentes cursos que têm a disciplina *Inglês Instrumental* na sua matriz curricular, quer como obrigatória, quer como opcional.

³⁸ Tradução minha para: “Needs analysis [...] is [...] the process of identifying the language forms that students ultimately will need to use in the target language. However, since the needs of the teachers, administrators, employers, institutions etc. also have some bearing on the language learning situation, many other types of quantitative and qualitative information of both objective and subjective types must be considered in order to understand both the situation and the language involved as well as information on the linguistic content and the learning processes. [...] is the systematic collection and analysis of all subjective and objective information necessary to define and validate defensible curriculum purposes that satisfy the language learning requirements of students within the context of the particular institutions that influence the learning and teaching situation”. (BROWN, 2006, p. 102).

³⁹ Tradução minha para: “[...] has to consider the involvement of teachers, employees, the commercial interests of the employers, the standards of professional associations, the syllabi of regional/national vocational qualifications and so on.” (HUHTA *et al.*, 2013, p. 13).

1.2.2 Pesquisas em Análise de Necessidades no Brasil

De modo a contextualizar o panorama da pesquisa em Análise de Necessidades no Brasil, elenco os trabalhos realizados entre os anos 2000 a 2019 e seus respectivos objetos de estudo dentro da análise de necessidades. O procedimento da seleção, coleta e identificação dos trabalhos, a princípio, foi feito junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os marcadores “inglês para fins específicos”, “análise de necessidades” e “ensino-aprendizagem de inglês pra fins específicos”, porém os resultados de busca, na ordem dos milhares, foi um fator que limitou seu uso, mesmo assim, alguns trabalhos foram pinçados a partir daí. Em um segundo momento, o mesmo procedimento foi replicado junto ao banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP) e PUC-SP e na base de dados do *Google Acadêmico* e da revista *The ESpecialist*, surtindo resultados mais exequíveis. Julgo importante ratificar que a busca na USP e PUC-SP foi em razão de alguns professores do PPGL/UFAM terem defendido suas dissertações e/ou teses naquelas Instituições, além do prestígio acadêmico-científico do qual elas gozam.

Primeiramente, no que diz respeito à formação de professores, Silva (2000) realizou uma análise de necessidades da formação contínua de professores e alunos com necessidades especiais em duas escolas de Lisboa e em duas de São Paulo. Os resultados indicaram que as necessidades de formação, em razão do déficit de formação docente neste sentido, consistem em atender populações diversificadas, ou seja, aquelas portadoras de necessidade especiais, além de “minorias étnicas ou culturais, [...] grupos desfavorecidos ou marginais” (SILVA, 2000, p. 114).

Para desenho de curso, Cardoso (2003), a partir de uma análise de necessidades, apresentou uma sugestão de atividades para um programa de curso com uma abordagem instrumental de ensino da língua inglesa, destinado a funcionários em serviço de recepção de um hotel ou pré-serviço. As atividades priorizaram o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral que foram as mais utilizadas pelos funcionários da recepção.

No contexto profissional, Gomes (2003) realizou um levantamento das necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo, especificamente em hotéis de Sorocaba-SP e região. Os resultados apontaram para a existência de um núcleo comum mínimo necessário de domínio da língua inglesa para os funcionários dos

hotéis: ser capaz de saber cumprimentar e explicar o funcionamento do hotel: horários; localização de ambientes; números de quarto e de ramais telefônicos; saber indicar os nomes das pessoas responsáveis, os cargos que ocupam, onde e como podem ser encontradas.

No mesmo, mas no âmbito do desenho de curso, Vian Jr. (2003) apresentou alguns resultados do planejamento de um curso instrumental com foco na produção oral ministrado em uma grande instituição bancária na cidade de São Paulo. Na ocasião, o curso foi planejado baseado nas necessidades dos alunos e de suas respectivas áreas, considerando o gênero discursivo do evento comunicativo-alvo dos quais os alunos participam e o ensino instrumental da produção oral. Aqueles resultados incluem, segundo o autor, “a necessidade de um ensino baseado na inter-relação gênero-registro-linguagem, para o qual tornam-se sumamente importantes considerações sobre o contexto social e cultural no qual o aprendiz vai utilizar a linguagem”. (VIAN JR, 2003, p. 13).

No ano seguinte, Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004) realizaram uma pesquisa no curso de Inglês Instrumental: Leitura para Fins Acadêmicos da PUCSP/COGEA com os objetivos de identificar os gêneros mais comumente lidos pelos aprendizes, propiciando uma reestruturação dos objetivos do curso e avaliar a importância dada a eles. Os resultados mostram não só o conjunto de gêneros mais lidos, quais sejam: artigos acadêmicos e capítulos de livros, introduções de artigos, abstracts e as conclusões de artigo, prefácios de livros e as resenhas de livro, mas também percepções que os alunos possuem sobre sua necessidade de leitura.

No mesmo ano, ainda abordando a questão de gêneros textuais, Ramos (2004, p. 126) apresentou uma proposta pedagógica para sua implementação em sala de aula. Como resultados, a autora chama atenção para

[...] a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto, visando a desenvolver um trabalho, que, partindo das necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual conhecimento linguístico, genérico e social são construídos. Em suma, que propicie ao aluno fazer uso da linguagem como prática social.

No ano seguinte, Madeira (2005) realizou a análise de cinco materiais didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira através de cursos de conteúdo. Os

dados, coletados a partir das informações fornecidas pelos professores dos cursos, os quais também foram os autores dos materiais analisados, evidenciaram que, o preparo do material didático enfatiza exclusivamente o conteúdo, não contemplando os aspectos linguísticos da língua-alvo.

Por sua vez, Moraes (2005) pesquisou a história da implantação, na Universidade de Campinas (UNICAMP), da disciplina *Inglês Instrumental*, refletindo sobre as causas, o processo e os resultados dessa implantação e as dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas pelos professores. Sua pesquisa apontou que fatores ideológicos na formação dos professores ocasionaram as referidas dificuldades, como, por exemplo o alegado papel que o professor de línguas desempenha tanto como paciente, quanto como agente da instituição à qual está vinculado, expondo-o às determinações daquela instituição, agindo, ainda que inconscientemente, de modo a preservá-la.

Na dimensão de ensino-aprendizagem, foco deste trabalho, Torres (2005) empreendeu uma análise de necessidades para a produção de textos para fins específicos em aulas de português de um curso de Administração. Sua investigação mostrou que a aprendizagem tornou-se significativa, culminado em uma produção textual de maior qualidade, na qual as diferenças das linguagens oral e escrita são reconhecidas de modo a contemplar o padrão culto da língua escrita.

Já a Análise de Necessidades inserida no contexto profissional é foco de trabalhos realizados por autores como Zanata (2007). Na ocasião, a autora realizou uma análise de necessidades no contexto profissional de garçons de restaurantes. Sua pesquisa culminou na identificação dos componentes prioritários para aquela profissão: atendimento ao cliente, conhecimento de “alimentos e bebidas”, conhecimento de línguas, postura, etiqueta, trabalho em equipe e técnicas de vendas.

No mesmo ano, porém em outra seara, Carvalho (2008) realizou uma análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa de um curso de Letras. Entre os resultados, verificaram-se as necessidades de aprendizagem daqueles alunos, seus interesses, suas lacunas e suas preferências pedagógicas, bem como suas expectativas em relação à língua inglesa no final do curso.

Vian Jr. (2008) discutiu alguns aspectos do ensino de inglês em contextos profissionais no Brasil, apontando a importância da Análise de Necessidades e do ensino de inglês em contextos profissionais, como, por exemplo a existência ou a falta

de instalações adequadas exclusivamente para as aulas, bem como o horário e a duração das aulas, além disso, o autor alude ao cerne da Análise de Necessidades:

[...] no contexto de ensino em ambientes profissionais, objetivos divergentes e os diferentes aspectos das necessidades devem ser constantemente reconsiderados para que medidas sejam tomadas, pois o profissional que trabalha nas empresas sabe que estas querem resultados visíveis para seus investimentos. (VIAN JR, 2008, p. 150).

De modo semelhante, Andrade (2009) investigou a implementação de uma proposta de ensino que, mesmo contemplando as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir, enfatizava as habilidades orais. Os resultados mostraram que a análise de necessidades dos alunos e a prática reflexiva de ações facilitaram o processo de ensino-aprendizagem.

Retomando o ensino-aprendizagem, Masin (2009) realizou a análise de necessidades em Língua Inglesa no Centro Federal Tecnológico de São Paulo (CEFET-SP), no Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial (AI). A análise dos dados levou ao conhecimento das características dos alunos daquele Curso, quais sejam: os alunos de AI desejam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita (leitura), além da necessidade de compreensão escrita de gêneros específicos - textos técnicos e manuais de instalação e operação de equipamentos - e, por fim, da tradução de textos técnicos.

No mesmo ano, Souza (2009) buscou identificar as funções desempenhadas por profissionais do ramo editorial e quais tarefas comunicativas eles desempenhavam em língua inglesa. Os resultados serviram para a elaboração de um conteúdo programático baseado em gêneros e tarefas.

Na mesma senda, Martins (2010) pesquisou a experiência de ensino-aprendizagem de francês voltado para profissionais de secretariado. Sua pesquisa indicou que o professor é o responsável pela concepção de formações linguísticas que conectem o idioma à área secretarial.

Outro trabalho encontrado foi o de Onodera (2010) que realizou uma análise de necessidades do uso da língua inglesa nos diversos departamentos de uma empresa multinacional. Como resultado, foram identificadas as habilidades mais requeridas, bem como as dificuldades daqueles participantes. Entre as mais requeridas, o autor

identificou as de ler e escrever. Por sua vez, os participantes da pesquisa apontaram que a interação oral é problemática.

Por seu turno, no ensino-aprendizagem, Oliveira (2011) pesquisou as necessidades dos alunos do curso de Sistemas de Informação em relação ao uso do Inglês. Os resultados apontaram que a necessidade imediata dos alunos é desenvolver a habilidade da leitura e, em menor grau, também foram registradas necessidades de desenvolvimento da fala e da compreensão oral.

Ainda no mesmo escopo, Carvalho (2012) investigou as necessidades de aprendizagem de alunos da disciplina Língua Inglesa de um curso de Letras de uma faculdade particular da cidade de São Paulo. A pesquisa indicou a preferência de habilidades para aprender em sala de aula, as quatro habilidades são consideradas importantes, tanto para o estudo de vocabulário, como para as funções comunicativas.

Lima (2012), por sua vez, empreendeu pesquisa a respeito da compreensão do ensino de inglês segundo as recomendações dos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFRN. Os resultados da pesquisa apontaram para um descompasso entre o que tais documentos e os pressupostos do IFE preconizam e a prática docente calcada meramente na dimensão instrumental da disciplina, excluindo o desenvolvimento de competências e habilidades como práticas sociais contextualizadas.

Ainda em 2012, Silva (2012) desenvolveu a análise de necessidades de inglês para advogados e alunos de cursos de leitura e redação jurídica. Os resultados da sua pesquisa destacaram a ocasião desse elaborar, avaliar e redesenhar cursos de inglês jurídico.

Já Carvalhaes (2013) investigou como a colaboração em pares de alunos pode cooperar para a compreensão textual em língua inglesa, interpretando as estratégias de leitura e a comunicação utilizadas por eles para mediar a interação, em uma abordagem de IFE. Os resultados mostraram que tal colaboração estratégica é bastante interessante, pois destaca a importância do social para o ensino e para a aprendizagem.

No contexto profissional, Lourenço (2013) pesquisou as atividades de profissionais de secretariado que atuam em grandes empresas na cidade de São

Paulo e que utilizam como uma de suas ferramentas de trabalho a língua inglesa. Sua pesquisa trouxe à tona as atividades secretariais mais importantes e frequentes na rotina diária da secretária bilíngue, bem como as habilidades e os meios de comunicação necessários para seu desempenho, das quais destaco algumas: organizar viagens ao exterior, recepcionar clientes do exterior, apoio logístico a visitantes do exterior e traduções de textos.

Ainda em 2013, mas abordando o ensino-aprendizagem de gêneros textuais no contexto de exame de proficiência, Saes (2013) pesquisou sobre algumas dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos quando são submetidos aos exames de proficiência elaborados pela Comissão de Professores de Inglês e Professores da Área Técnica do Curso de Tecnologia da Informação da Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Americana. Como resultado, a autora aponta para a necessidade da exploração dos gêneros textuais em atividades de leitura, de audição ou de produção textual, os alunos adquirem autonomia e segurança não só para prestar de exames, mas também para participar nas interações ambientes de aprendizagem. (SAES, 2013).

No mesmo ano, Santos (2013) teve como objetivo identificar, a partir de uma análise de necessidades, as dificuldades dos alunos referentes às habilidades de leitura e produção de textos. Os dados analisados pela autora apontam para o planejamento das aulas adequado às necessidades do contexto.

Almeida (2014) buscou identificar as necessidades formativas dos professores de Língua Inglesa em exercício na rede municipal pública de ensino de Vitória (ES). Os resultados evidenciaram que as necessidades dos docentes não foram contempladas, apesar de seus desejos serem passíveis de atendimento por parte daquela rede municipal.

Ainda no mesmo ano, Labella-Sánchez (2014) realizou uma análise de necessidades com base em gêneros de texto com vistas à produção de material didático em espanhol para profissionais do ramo imobiliário. A investigação identificou os gêneros recorrentes naquele ramo profissional:

[...] produção oral (entrevistas, apresentação de imóveis, apresentação de plantas, explicação de cláusulas de contratos de compra e venda, agendamento de vistoria) e escrita (ficha de agenciamento, anúncios, chat, e-mail, preenchimento de ficha de vistoria), quanto para a sua recepção, ou seja, leitura de diferentes gêneros relacionados ao mercado imobiliário (carta fiança, carta de

recomendação, índices econômicos e da construção civil, notícias e reportagens). (LABELLA-SÁNCHEZ, 2014, p. 654).

Como consequência, a pesquisa “propiciou subsídios para direcionar uma futura elaboração de material didático em torno a gêneros” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2014, p. 635).

Petrasso (2014) investigou (quais seriam) os princípios norteadores para uma proposta de um curso de nivelamento em Português para Fins Específicos. Os resultados indicaram que tal proposta deve priorizar as necessidades dos alunos em relação ao uso da língua em situações reais.

Na dimensão de desenho de curso, Simões (2014) pesquisou como um curso de aulas particulares de IFE, com foco na habilidade oral, atenderia as necessidades de alunos interessados em prestar o exame TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language – Internet-Based Test). Sua pesquisa revelou que a metodologia e o material usados levaram a uma melhora na compreensão oral e escrita daqueles alunos submetidos àquele teste.

O ano de 2015 foi bem prolífico em pesquisas de IFE e Análise de Necessidades. Cito trabalhos como o de Araújo (2015) que realizou uma análise de necessidades de uma turma de graduação, com foco na leitura em inglês na abordagem de IFE. Os resultados da pesquisa indicaram que um levantamento do perfil dos alunos que engloba seus níveis linguísticos, seus objetivos com o curso e suas preferências de leitura de variados gêneros textuais, deve ser realizado antes do início das atividades de ensino.

Arévalo (2015), por sua vez, pesquisou aspectos relacionados às pessoas e ao ensino-aprendizagem de IFE dentro do contexto acadêmico dos cursos de saúde de duas universidades na cidade de Manaus-AM. Sua pesquisa demonstrou que os benefícios proporcionados pela abordagem de IFE durante as aulas de *Inglês Instrumental* nas duas turmas pesquisadas não se manifestaram não só por razões metodológicas por parte dos professores, mas também em decorrência do material utilizado e do modo como o plano de ensino da disciplina foi planejado.

No mesmo ano, Guimarães (2015) identificou as implicações do planejamento da Aprendizagem Integrada de Conteúdos/Temas e Língua (CLIL/AICL) nas tarefas no processo de aprendizagem da língua espanhola em um curso técnico, recorrendo à uma análise de necessidades. Os resultados indicaram o desenvolvimento de competências para a formação profissional e cidadã na, para e pela língua(gem).

Monteiro L. (2015) realizou a análise de necessidades de uso do inglês por parte dos bombeiros de aeronáutica no Aeroporto Internacional de Guarulhos. A pesquisa revelou que as habilidades de falar-ouvir (conversar) e ler eram as mais relevantes.

No âmbito do ensino-aprendizagem, Paixão (2015) pesquisou as necessidades de alunos de um curso técnico em Informática nas aulas de Português. O autor identificou a insatisfação dos estudantes nas aulas daquela disciplina, pois o foco era somente os aspectos gramaticais.

Souza (2015) discutiu a importância da análise de necessidades na elaboração de curso para fins específicos, relacionando-a às necessidades, aos desejos e às lacunas dos aprendizes referentes ao uso da Língua Inglesa. A sua pesquisa apontou para o fato de, no contexto pesquisado, o grupo específico desejou que as atividades não fossem somente de leitura e que fosse dado “enfoque a outros temas que não somente os referentes à área de atuação”. (SOUZA, 2015, p. 115).

Vieira e Aranha (2015) levantaram as necessidades de uso da língua inglesa de modo a elaborar um curso de EAP⁴⁰ para pós-graduandos em Ciência da Computação. Embora os dados analisados endossaram o pressuposto de que leitura em inglês seria a maior necessidade naquele contexto pesquisado, a escrita dos gêneros artigo acadêmico e resumo de artigo foi o que se destacou como foco de ensino de um curso de EAP para o público-alvo investigado.

De modo semelhante, Brito (2016) analisou o currículo de inglês de um curso superior tecnológico, com vistas a adequá-lo às necessidades e os interesses do alunado em carreiras tecnológicas. Os resultados apontaram para um grau de afastamento entre os documentos analisados e o currículo da disciplina *Inglês Técnico*.

Ainda no mesmo ano, Lopes (2016) realizou uma análise de necessidades para propor a elaboração de material específico de língua inglesa que viabilizasse a participação de crianças e adolescentes em situação de risco. Sua pesquisa identificou que a maior parte dos alunos tinha mais interesse nas habilidades oral e auditiva, além de interesse razoável quanto à leitura, contudo, aproveitou para mencionar a maior das conclusões da pesquisa. Para tal, trago o próprio autor, segundo o qual

⁴⁰ EAP é English for Academic Purposes; Inglês para Fins Acadêmicos, uma das manifestações de IFE.

[...] foi possível perceber que o professor pode marcar sua prática em sala de aula com ações que promovem a redução dessa exclusão, e, para isso, pode lançar mão de um instrumento que pode auxiliá-lo na questão: o processo de (re)elaboração de material didático. Quando elaboramos, ou reelaboramos o material (e aqui nos limitamos ao de ensino de língua inglesa) podemos optar por um caminho mais inclusivo e pavimentado por uma visão de linguagem que capacita o aluno para a ação social. (LOPES, 2016, p. 108-109).

Aproveito aqui para lembrar o que já foi mencionado na subsecção 1.2.1, o vínculo entre Análise de Necessidades e agência social. Esta ligação tem uma natureza emancipadora, pois alça o sujeito ao seu protagonismo dotando-o com a capacidade de ser o senhor de suas escolhas, suas ações e seus resultados delas advindos. Do mesmo modo, isto requer, de acordo com Monteiro (2021), a “formação de pesquisadores críticos, reflexivos, criativos, que sejam problematizadores e que investiguem para promover transformações sociais”⁴¹.

Tal qual o ano de 2015, 2017 conta com significativo número de pesquisas, todas elas no escopo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, Bedin (2017) investigou a formação inicial e continuada de professores de espanhol dentro da abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE). Entre os resultados, ficou ressaltada a urgência dos cursos de Letras contemplarem mais vigorosamente as dimensões metodológicas e práticas do ensino de ELFE.

Em pesquisa realizada na UFAM, Cabo Verde (2017) pôs-se a discutir aspectos do ensino-aprendizagem de IFE e investigar a necessidade dessa língua no Curso de Direito dessa universidade, tendo chegado à conclusão de que as habilidades de compreensão escrita e de produção oral eram prioritárias daquele curso.

Gastaldi (2017) desenvolveu reflexões sobre a demanda por cursos de língua espanhola para fins específicos no Brasil, com relação às áreas de conhecimento dos potenciais alunos, suas características, suas necessidades e sua modalidade de curso preferida. Como resultado, foi observada a necessidade de se trabalhar a língua espanhola para fins específicos, já que houve participação de diversas áreas de conhecimentos, bem como relatos bastante positivos com relação a esse tipo de curso e abordagem.

No mesmo escopo, mas apontado para a língua inglesa, Hyppolito (2017) investigou um curso de IFE de um Centro de Ensino de Línguas de uma universidade

⁴¹ Palestra apresentada na I Jornada de Capacitação Científica do IFAM, 2021.

pública do estado de São Paulo. Entre os resultados, apesar do bom desempenho dos alunos no aproveitamento geral do curso, as crenças dos alunos, a pouca dedicação ao estudo de determinados tópicos e o uso da língua materna foram as causas de algumas dificuldades identificadas.

Em mais uma pesquisa realizada na UFAM, Rufino (2017) buscou identificar as necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Engenharia da Computação em relação ao inglês, discutindo como essas habilidades poderiam ser contempladas na disciplina *Inglês Instrumental*, fomentando reflexões no âmbito do ensino-aprendizagem de IFE na referida universidade e os resultados mostraram que as necessidades dos alunos eram no escopo da produção oral.

Em mais uma pesquisa em Manaus/AM, Sousa (2017) apresentou, dentro da BET⁴², uma proposta de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos para alunos do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Informática do IFAM. Entre os resultados da pesquisa, a autora destaca

[...] que a combinação dos elementos constituintes desta proposta de ensino-aprendizagem, evidencia o estabelecimento de uma dinâmica diferenciada em sala de aula e pode potencializar a autonomia e flexibilidade dos alunos em seus estudos, principalmente com relação às atividades de leitura e compreensão em língua inglesa. (SOUSA, 2017, p. 79).

Ainda no escopo do ensino-aprendizagem, Cantarotti e Pinto (2018) propuseram, no âmbito de um curso de secretariado, a elaboração de uma sequência didática calcada nos conceitos de IFE. Como resultado, os autores apontam a necessidade de “foco na linguagem apropriada para as atividades que abordam em relação à gramática, léxico, registro, habilidades de estudo, discurso e gênero” (CANTAROTTI; PINTO, 2018, p. 43).

Guerra e Lima (2018) analisaram o planejamento da disciplina *Inglês para Fins Específicos* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A análise dos dados indicou as decisões tomadas pelo conjunto de

⁴² O ensino combinado integra instrução presencial e online para expandir as oportunidades de aprendizagem. Em outras palavras, em um ambiente combinado, alguns conteúdos são ensinados em sala de aula, enquanto outros são movidos para fora da classe e para um ambiente virtual. Tradução minha para: “Combined teaching integrates classroom and online instruction to expand learning opportunities. In other words, in a combined environment, some content is taught in the classroom, while others are moved out of the classroom and into a virtual environment.” Disponível em <https://www.english.com/blog/blended-teaching-in-practice/> Acesso em 22 fev. 2021.

professores, embora apenas alguns programas evidenciaram a relação entre os conteúdos e as necessidades dos alunos.

No mesmo ano, Silva (2018) lançou mão de uma análise de necessidades como um instrumento de coleta de informações em duas turmas da disciplina *Oficina de Leitura e Escrita em Língua Estrangeira IV (Inglês)* do curso de Bacharelado em Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Os resultados demonstraram que os conhecimentos linguísticos e a produção escrita foram os elementos mais destacados.

Quanto à Análise de Necessidades de Livro Didático (LD), Silveira (2018) analisou as expectativas dos alunos em relação ao LD de alemão e os efeitos decorrentes que a sua presença ou ausência poderia causar no processo de ensino-aprendizagem. Sua pesquisa identificou que, apesar de os alunos já terem tido contato com outras línguas estrangeiras, eles não haviam desenvolvido as estratégias necessárias para estudá-las e que, mesmo considerando o LD importante, não faziam uso dele.

No ano seguinte, Neves (2019) analisou as necessidades de uso da língua inglesa em dois contextos: o contexto profissional do desenvolvedor de sistemas de computadores e o contexto das aulas das disciplinas técnicas do Curso Técnico em Informática para Internet (CTIEMII) do Campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre (IFAC). Os resultados apontaram para o replanejamento da ementa, dos objetivos do ensino de língua inglesa, com base nas descobertas da análise dos documentos norteadores e da análise de necessidades para as aulas das disciplinas.

Orefice (2019) investigou como poderia elaborar um curso de “Francês para Objetivo Específico”, com foco na habilidade oral, no âmbito das Relações Internacionais. A pesquisa evidenciou que a habilidade oral é de fato a mais requerida.

Por fim, Silva (2019) se propôs a investigar as ações formativas desenvolvidas no contexto escolar sobre formação contínua e analisar as necessidades docentes. Os resultados não só indicaram que os docentes apresentaram certa dificuldade em refletir sobre a prática didático-pedagógica e as necessidades inerentes ao trabalho docente, mas também identificaram a importância da formação contínua. Entre as tais necessidades formativas docentes, a pesquisa apontou que são o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), a elaboração de aulas e metodologias diversificadas e a relação com os estudantes no tocante à gestão de sala e à participação efetiva nos estudos.

Os trabalhos apresentados estão sintetizados e podem ser observados no Quadro 5:

Quadro 5 – Pesquisas em análise de necessidades no Brasil de 2000 a 2019

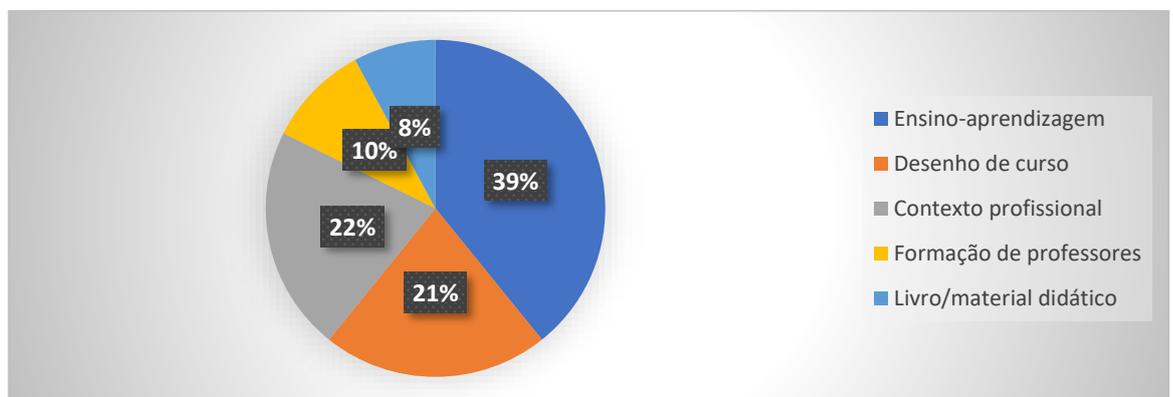
CATEGORIA	AUTOR	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO
Formação de professores	SILVA (2000)	Tese	USP
Desenho de curso	CARDOSO (2003)	Artigo em revista	PUC-SP
Contexto profissional	GOMES (2003)	Artigo em revista	PUC-SP
Desenho de curso	VIAN JR (2003)	Artigo em revista	PUC-SP
Desenho de curso	RAMOS; LIMA-LOPES; GAZOTTI-VALLIM (2004)	Artigo em revista	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	RAMOS (2004)	Artigo em revista	PUC-SP
Livro didático	MADEIRA (2005)	Artigo em revista	UNICAMP
Formação de professores	MORAES (2005)	Artigo em revista	UNICAMP
Ensino-aprendizagem	TORRES (2005)	Dissertação	PUC-SP
Contexto profissional	ZANATA (2007)	Dissertação	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	CARVALHO (2008)	Tese	PUC-SP
Contexto profissional	VIAN JR (2008)	Artigo em revista	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	ANDRADE (2009)	Dissertação	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	MASIN (2009)	Dissertação	PUC-SP
Contexto profissional	SOUZA (2009)	Dissertação	PUC-SP
Contexto profissional	MARTINS (2010)	Dissertação	USP
Contexto profissional	ONODERA (2010)	Dissertação	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	OLIVEIRA (2011)	Artigo em revista	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	CARVALHO (2012)	Artigo em revista	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	LIMA (2012)	Dissertação	UFRN
Contexto profissional	SILVA F. (2012)	Dissertação	PUC-SP
Contexto profissional	CARVALHAES (2013)	Dissertação	UFG
Contexto profissional	LOURENÇO (2013)	Artigo em revista	PUC-SP
Desenho de curso	SAES (2013)	Artigo em revista	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	SANTOS (2013)	Dissertação	PUC-SP
Formação de professores	ALMEIDA (2014)	Tese	PUC-SP
Material (livro) didático	LABELLA-SÁNCHEZ (2014)	Artigo em revista	UFMG
Desenho de curso	PETRASSO (2014)	Dissertação	PUC-SP
Desenho de curso	SIMÕES (2014)	Tese	PUC-SP
Desenho de curso	ARAÚJO (2015)	Artigo em revista	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	ARÉVALO (2015)	Dissertação	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - PT
Ensino-aprendizagem	GUIMARÃES (2015)	Dissertação	UnB
Contexto profissional	MONTEIRO L. (2015)	Dissertação	PUC-SP
Ensino-aprendizagem	PAIXÃO (2015)	Dissertação	PUC-SP
Desenho de curso	SOUZA, S. A. (2015)	Artigo em revista	UnB
Desenho de curso	VIEIRA; ARANHA (2015)	Artigo em revista	PUC-SP

Ensino-aprendizagem	BRITO (2016)	Dissertação	UnB
Livro didático	LOPES (2016)	Artigo em revista	PUC-SP
Formação de professores	BEDIN (2017)	Tese	USP
Ensino-aprendizagem	CABO VERDE (2017)	TCC Graduação	UFAM
Ensino-aprendizagem	GASTALDI (2017)	Dissertação	UNESP
Ensino-aprendizagem	SOUZA Y. (2017)	Dissertação	IFAM
Ensino-aprendizagem	HYPPOLITO (2017)	Dissertação	UNESP
Ensino-aprendizagem	RUFINO (2017)	TCC Graduação	UFAM
Ensino-aprendizagem	CANTAROTTI; PINTO (2018)	Artigo em revista	PUC-SP
Contexto profissional	GUERRA; LIMA (2018)	Artigo em revista	UFSM
Ensino-aprendizagem	SILVA R. (2018)	Artigo em revista	PUC-SP
Livro didático	SILVEIRA (2018)	Dissertação	USP
Desenho de curso	NEVES (2019)	Tese	UNESP
Desenho de curso	OREFICE (2019)	Dissertação	USP
Formação de professor	SILVA A. (2019)	Dissertação	UFU

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do levantamento bibliográfico.

As pesquisas em Análise de Necessidades no Brasil podem, portanto, ser agrupadas em 5 categorias: ensino-aprendizagem, desenho de curso, contexto profissional, formação de professores e livro/material didático. No Gráfico 1, a seguir, está ilustrado a distribuição das pesquisas em análise de necessidades no Brasil desenvolvidas entre os anos de 2000 a 2019:

Gráfico 1 – Focos das pesquisas em análise de necessidades no Brasil entre os anos de 2000 a 2019



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do levantamento bibliográfico.

O gráfico acima retoma aquelas categorias indicadas no Quadro 5 e como se vê, uma parcela expressiva das pesquisas aborda o processo de ensino-aprendizagem. Uma parcela igualmente significativa de pesquisas contempla o

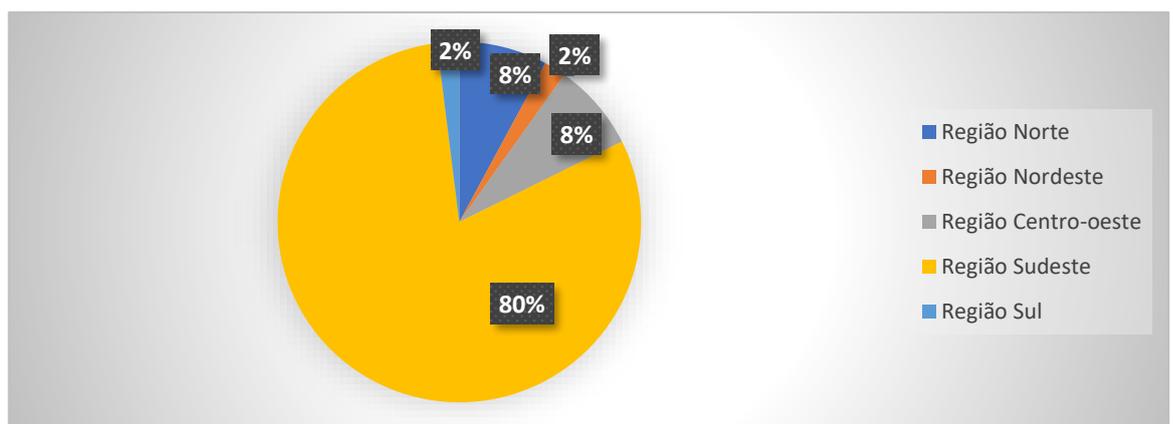
contexto profissional nas suas várias modalidades, ocupações e profissões. Ainda que o ensino-aprendizagem seja o fim precípua de LinFE, creio que esta abordagem encontra sua mais plena finalidade quando dota de oportunidades e supre as necessidades dos aprendizes, combinado com o desenho de curso que consiga satisfazê-las.

Curiosamente, a formação de professores tem sido pouco pesquisada e menos ainda o livro didático. Quer no âmbito de LinFE ou não, creio temerário um índice tão baixo, o que, contudo, indica todo um horizonte de investigações por realizar e lacunas a preencher. Acredito que iniciativas no sentido de formação de professores pré-serviço, dotando-os com os devidos recursos e insumos teórico-práticos dentro de LinFE/IFE, seja capaz de assegurar o melhor ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

Para além das categorias apontadas no Quadro 5, destaco o fato de que das 50 pesquisas, 41 foram realizadas em instituições da região sudeste; 82% do que foi produzido está concentrado em seis instituições daquela porção do Brasil.

A distribuição geográfica das pesquisas pode ser melhor apreendida conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Concentração geográfica das pesquisas em análise de necessidades no Brasil (2000 a 2019)



Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir do levantamento bibliográfico.

Tal discrepância ratifica a importância de se fortalecer e empreender pesquisas em IFE e Análise de Necessidades nas demais regiões do país, em especial no Estado do Amazonas com a chancela da UFAM. Igualmente, a mesma discrepância é a

materialização das lacunas existentes neste âmbito de investigação e que representa a inversão da dicotomia Norte-Sul. Se por um lado, o hemisfério norte detém o monopólio acadêmico, tecnológico e científico, deste privilégio goza a porção sul do Brasil.

É igualmente pertinente o fato de que não há registro, até o momento, de qualquer pesquisa de Análise de Necessidades realizada no ICET quer no âmbito dos cursos de Graduação⁴³, quer do seu Programa de Pós-Graduação em Ciência, e Tecnologia para Recursos Amazônicos (PPGCTRA). O referido PPGCTRA teve suas primeiras defesas em 2014 e até 2019, 51 dissertações já foram defendidas, destas apenas 6⁴⁴ abordaram, em maior ou menor grau, os escopos da didática, do ensino-aprendizagem e da elaboração de material sem, contudo, tratarem de análise de necessidades, o que acaba por ratificar a motivação e a importância desta pesquisa, conforme já citadas na Introdução deste trabalho. Assim, neste cenário de lacunas, disparidades, mas também de oportunidades, trago para este contexto Kleiman (2013) que defende uma Linguística Aplicada Crítica que rompa o monopólio do saber das universidades e demais instituições de ensino.

Como se vê, a Análise de Necessidades permeia vários aspectos profissionais e educacionais, ficando bastante claro seu papel importante na construção e emancipação do sujeito.

Ao longo do capítulo de fundamentação teórica foi apresentado o aporte teórico referente ao IFE. Primeiramente, tratei do Ensino-Aprendizagem de IFE, sua origem, suas características e seu percurso histórico no Brasil. Em seguida, discorri sobre a Análise de Necessidades, suas várias definições, ainda que sua essência permaneça a mesma, sua evolução, suas características e seus métodos de pesquisa. Por fim, trouxe algumas pesquisas em Análise de Necessidades no Brasil, traçando seu cenário de investigações realizadas de 2000 a 2019, principais categorias pesquisadas e onde essas pesquisas estão concentradas.

No próximo capítulo, apresento os Procedimentos Metodológicos adotados para a condução deste trabalho.

⁴³ Os cursos de graduação do ICET serão tratados no subcapítulo 2.2 Contexto da Pesquisa.

⁴⁴ Para maiores informações, vide Jean (2017), Nogueira (2017), Oliveira (2016), Silva (2014), Souza (2018) e Zanelato (2017).

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os que se encontram com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.

Leonardo da Vinci

Este capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa. Assim, são discriminadas a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de geração de dados, os procedimentos de sua geração e os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Escolha da abordagem e da metodologia

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, o qual nas palavras de Moreira (2011, p. 76) é focado “[...] em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações em uma realidade socialmente construída, através de observação participativa”. Ainda, segundo Alves (2007), a pesquisa qualitativa capta a situação de modo mais extensivo, possibilitando alcançar o verdadeiro significado da questão, uma vez que o pesquisador, ao colher informações e examinar cada caso, tenta construir um quadro teórico geral. De modo mais abrangente, para Cardano (2017, p. 24):

[...] a pesquisa qualitativa responde de forma específica a uma exigência geral que recobre o inteiro domínio da pesquisa social, aquela de guiar a complexidade dos fenômenos em estudo. Esta complexidade, ao menos em parte, pode ser atribuída à proximidade ontológica entre observador e objeto observado.

Mais especificamente, como o interesse da pesquisa foi no âmbito dos cursos do ICET da UFAM, foi realizado um estudo de caso, que, de acordo com Chizzotti (2006a, p. 102)

[...] é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Assim sendo, contextualizando a escolha do estudo de caso como metodologia desta pesquisa, cito Yin (2015, p. 4), para quem

Como método de pesquisa, [...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação [...].

Vê-se logo o vínculo e pertinência da utilização do estudo caso junto às ciências aplicadas, daí que o seu emprego quando não é obrigatório, é preferível. Continuando, Chizzotti (2006a, p. 102) explica que “O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção”. Em outras palavras, permite, a partir de uma parte, uma melhor avaliação do fenômeno, o que é corroborado por Alves (2007, p. 56), pois o estudo de caso visa “[...] obter o máximo de informações que permitam o amplo conhecimento, o que seria impossível em outras pesquisas”. Já para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 52), o estudo de caso “[...] é a pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida”, de forma semelhante, para Mackey e Gass (2005, p. 171)

[...] os estudos de caso geralmente têm como objetivo fornecer uma descrição holística da aprendizagem ou uso de uma língua em uma população e ambiente específicos. [...] estudos de caso tendem a fornecer descrições detalhadas de alunos específicos (ou às vezes classes) dentro de seu ambiente de aprendizagem.⁴⁵

Por fim, Gerring (2019, p. 69) afirma que o “[...] estudo de caso é um estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população maior de casos”.

Para além das várias definições de estudo de caso, há uma igualmente prolífica tipologia. Stake (1994;1995) os categoriza em intrínseco, instrumental e coletivo. Para o autor, o estudo de caso *intrínseco* foca um caso particular, ainda que não extrapole

⁴⁵ Tradução minha para: “[...] case studies generally aim to provide a holistic description of learning or using a language in a specific population and environment. [...] case studies tend to provide detailed descriptions of specific students (or sometimes classes) within their learning environment”. (MACKEY; GASS, 2005, p. 171).

para outros casos. Como objetivo, não se propõem a construir teorias, mas a compreender os pormenores de um caso específico (CHIZZOTTI, 2006b).

O estudo de caso *instrumental*, pode-se dizer, é a ampliação do escopo de um estudo de caso intrínseco, pois busca elucidar uma questão e/ou confirmar hipóteses. Para tanto, o caso pesquisado serve de subsídio para fomentar pesquisas posteriores.

Por sua vez, o estudo de caso *coletivo* é a generalização de casos instrumentais. Ou seja, a partir de um número significativo de casos, busca compreender e sedimentar teoria a respeito do que é pesquisado.

Por sua parte, Yin (2015) apresenta uma outra tipologia. Segundo o autor, um estudo de caso pode ser de três maneiras distintas; exploratório, descritivo ou explicativo. Afirma o autor que o estudo de caso exploratório é aquele “[...] cuja meta seria desenvolver hipóteses e proposições pertinentes para investigação posterior” (YIN, 2015, p. 10).

A segunda modalidade de estudo de caso, o descritivo, é aquela cuja “meta da pesquisa é descrever a incidência ou a prevalência de um fenômeno ou quando é para *prever* determinados resultados” (YIN, 2015, p. 10).

A terceira modalidade, o estudo de caso explicativo, é aquela que se ocupa com “os vínculos operacionais que necessitam ser traçados ao longo do tempo, mais do que meras frequências ou incidências” (YIN, 2005, p. 11).

Não obstante as eventuais convergências, as aparentes divergências das classificações expostas há pouco apontam a escolha pela primeira, além de considerá-la mais afeita à Linguística Aplicada, como é mencionada em trabalhos como Monteiro (2004) e Sousa (2019). Assim, esta pesquisa adotou o estudo de caso intrínseco por se tratar da investigação em um contexto particular sobre análise de necessidades de IFE.

Na oportunidade, aproveito para ratificar o vínculo do estudo de caso com esta pesquisa, já que, segundo Gerring (2019, p.70-71)

O objetivo de um estudo de caso é parcialmente explicar o(s) caso(s) sob investigação e também, ao mesmo tempo, elucidar uma classe maior de casos (uma população). A fim de se qualificar como um estudo de caso, deve ser possível colocar o estudo em um contexto mais amplo – mesmo que essa não fosse a intenção do autor.

Por fim, não resta dúvida do papel de destaque do estudo de caso na Linguística Aplicada e em particular nesta pesquisa.

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizado no município de Itacoatiara (AM), conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 – Identificação de Manaus-AM e Itacoatiara (AM)



Fonte: Disponível em: <https://amazonianarede.com.br/municipios-do-amazonas-receberao-r-61-milhoes-com-derrubada-de-veto-dos-cartoes-de-credito/> Acesso em 20 mai. 2020.

Contudo, antes de abordar o contexto da pesquisa, julgo pertinente contextualizá-lo por meio de um sucinto histórico.

O ICET surgiu como efeito do processo de interiorização do ensino superior público na Amazônia. Na verdade, este processo, conforme Daniel Júnior (2018) aponta, começou em 1986 com o propósito de “[...] implantar campi e cursos das universidades federais em cidades do interior da região” (DANIEL JUNIOR, 2018, p. 135). Porém, ainda que em 1991 a UFAM já estivesse em Itacoatiara (AM), sua presença como o Campus Avançado de Itacoatiara (AM), abrangia “apenas” a capacitação dos professores da rede pública de ensino por meio de contratos e convênios com a Prefeitura e o Governo do Estado. Mesmo não tendo prédio próprio, o Campus Avançado recorria à infraestrutura de prédios públicos locais, o que durou durante anos, mas não impediu a formação de várias turmas dos cursos de Pedagogia, Geografia, História, Ciências Naturais, Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Administração.⁴⁶

⁴⁶ Disponível em <https://www.icet.ufam.edu.br/historico-do-icet/> Acesso: em 13 fev. 2021

tem formado profissionais e gerado conhecimento científico e tecnológico por meio da oferta dos cursos de Bacharelado em Engenharia de Produção, Química Industrial, Ciências Farmacêuticas, Sistemas de Informações, Engenharia de Software, Engenharia Sanitária, Agronomia e as Licenciaturas duplas em Ciências: Matemática e Física e Ciências: Química e Biologia, além do Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos, em nível de mestrado e de caráter multidisciplinar.

Distante de Manaus a 260 km por via terrestre (AM-010), o ICET tem área construída com pouco mais de 18.000 m². Seu Campus I, na sede do município, abriga 25 salas de aula, um auditório com 210 lugares, cantina e área de convivência, laboratórios de cursos, biblioteca e salão de leitura, ala administrativa, coordenações de curso e salas de professores para apoio à comunidade acadêmica matriculada nos nove cursos apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 – Relação dos cursos oferecidos pelo ICET/UFAM

LICENCIATURA	Licenciatura em Ciências: Matemática e Física Licenciatura em Ciências: Química e Biologia
BACHARELADO	Agronomia; Engenharia de Software; Engenharia de Produção; Engenharia Sanitária; Farmácia; Química Industrial; Sistemas de Informação

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do sítio do ICET/UFAM, disponível em: <http://www.icet.ufam.edu.br> Acesso em 15 mar. 2020.

Inaugurado em 21 de dezembro de 2020, o primeiro bloco do Campus II do ICET, localizado na AM-010 a pouco mais de 4 quilômetros da sede do município, foi construído para abrigar os cursos de Engenharia Sanitária, Agronomia e a pós-graduação e conta com laboratório de informática, biblioteca, setor administrativo, sala de reunião, 30 salas de professores, subestação, estacionamento para 120 veículos e estação de tratamento de esgoto, em uma área construída de 4.454 m².

Apenas os cursos de Agronomia e Farmácia não têm a disciplina *Inglês Instrumental* em suas matrizes curriculares. O curso de Química Industrial oferta *Inglês Instrumental* como optativa somente no seu currículo ativo, a disciplina está ausente no seu currículo corrente. Já o curso de Engenharia Sanitária oferta, como optativa, a disciplina *Inglês Instrumental* para Engenharia.

Dadas as especificidades de cada curso, a maneira como acomodam a disciplina *Inglês Instrumental* varia de acordo com suas particularidades. Entretanto, existe um fio condutor comum a todos eles, conforme pode ser visto em suas ementas e seus objetivos, no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Ementas e Objetivos da disciplina *Inglês Instrumental* no ICET/UFAM

CURSO/ PERÍODO DE OFERTA	EMENTA	OBJETIVO
Sistemas de Informação / 1º Período	Estratégias de leitura. Técnicas de leituras. Estratégias de Vocabulário.	Desenvolver a habilidade de leitura de textos em Língua Inglesa, por meio de técnicas e estratégias de leitura e de vocabulário, de modo a permitir que o aluno melhore o desempenho nessa prática.
Engenharia de Produção / 1º Período	Estudo de Técnicas e Estratégias de Leitura de Leitura em Textos Autênticos de Interesse Geral e Específico. Níveis de Compreensão em Leitura. Pistas para a Compreensão de Vocabulário. Estudo da Gramática e do Texto. Informação Verbal e não-verbal. Estudo de Partes Complexas do Sistema Linguístico-Gramatical.	Empregar os conhecimentos de técnicas e estratégias de leitura, fornecendo e desenvolvendo o espírito científico, propiciando a leitura e compreensão de textos técnicos, específicos e de interesse geral. 1. Desenvolver no aluno técnicas de leitura de textos em língua inglesa, no âmbito da engenharia de produção; Dotar os alunos com os elementos necessários para que possam ler e identificar as informações em um texto em língua inglesa; 2. Capacitar o acadêmico a identificar e compreender o texto na sua generalidade e detalhes.
Licenciatura em Ciências: Matemática e Física / 7º Período	Estratégias de leitura. Técnicas de leituras. Estratégias de Vocabulário.	Capacitar o aluno a ler textos autênticos em inglês de interesse geral e específico, utilizando técnicas e estratégias que facilitem a compreensão, habilitando-o a ler e interpretar material técnico de sua área de atuação profissional
Licenciatura em Ciências: Química e Biologia / 3º Período	Estratégias de leitura. Técnicas de leituras. Estratégias de Vocabulário.	Desenvolver a habilidade de leitura de textos em Língua Inglesa, por meio de técnicas e estratégias de leitura e de vocabulário, de modo a permitir que o aluno melhore o desempenho nessa prática; aprimorar a capacidade de utilizar, conscientemente, as técnicas e estratégias para que o aluno seja capaz de compreender textos na língua alvo, extraindo todas as informações necessárias.

Química Industrial / oferta a disciplina como optativa no currículo ativo	Estratégias de leitura. Técnicas de leituras. Estratégias de vocabulário.	Desenvolver a habilidade de leitura de textos em Língua Inglesa, por meio de técnicas e estratégias de leitura e de vocabulário, de modo a permitir que o aluno melhore o desempenho nessa prática; aprimorar a capacidade de utilizar, conscientemente, as técnicas e estratégias para que o aluno seja capaz de compreender textos na língua alvo, extraindo todas as informações necessárias.
Engenharia de Software /1º Período	Estratégias de leitura. Técnicas de leituras. Estratégias de Vocabulário.	Desenvolver a habilidade de leitura de textos em Língua Inglesa, por meio de técnicas e estratégias de leitura e de vocabulário, de modo a permitir que o aluno melhore o desempenho nessa prática.
Engenharia Sanitária oferta a disciplina como optativa	Instrumental linguístico para a leitura, compreensão e análise de textos acadêmicos ou científicos em inglês.	Propiciar o desenvolvimento de competências de leitura habilitando a ler e interpretar material técnico da área de atuação profissional.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de <https://icet.ufam.edu.br/ensino/graduacao/>

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram os docentes e os discentes do ICET, contudo nem todos docentes e discentes poderiam constar como participantes, assim foi preciso refinar a elegibilidade dos mesmos por meio da adoção de critérios de inclusão. Tal ação resultou em três categorias de participantes: a Categoria A, composta pelos professores do ICET/UFAM com licenciatura ou bacharelado que ministram ou tenham ministrado a disciplina *Inglês Instrumental*; a Categoria B, composta pelos professores com licenciatura ou bacharelado vinculados a quaisquer dos cursos oferecidos pelo ICET/UFAM, independente de área de formação, lotação em cursos e disciplinas ministradas; a Categoria C, composta pelos alunos regularmente matriculados e que estivessem cursando ou que já tenham cursado a disciplina *Inglês Instrumental* em qualquer curso oferecido pelo ICET/UFAM. A categorização dos participantes com base nos critérios de inclusão pode ser observada no Quadro 8:

Quadro 8 - Categorização dos participantes pelos critérios de inclusão

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
DOCENTES		DISCENTES
Categoria A	Categoria B	Categoria C
professores que ministraram ou tenham ministrado a disciplina <i>Inglês Instrumental</i> .	professores vinculados a quaisquer dos cursos, independente de área de formação e disciplinas ministradas.	alunos regularmente matriculados que estivessem cursando ou já tenham cursado a disciplina <i>Inglês Instrumental</i> em qualquer curso.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos critérios de inclusão de participantes.

Com o propósito de assegurar proteção às suas identidades, os participantes deste estudo tiveram nomes fictícios escolhidos por mim, de forma aleatória.

A seguir, apresento o perfil dos participantes conforme já mencionado anteriormente:

Quadro 9 - Perfil dos participantes docentes *Inglês Instrumental* (Grupo A)

Nº	Nome fictício	Idade	Naturalidade	Efetivo no ICET	Lotação	Formação acadêmica /titulação	Tempo de docência	Ministrou <i>Inglês Instrumental</i> antes/ duração
01	Abelardo	47	Manaus/AM	Sim	ICET	Processamento de dados-96/UFAM Mestre-2010/UFAM	Mais de 10 anos	Sim / 4 meses
02	Augusto	44	Manaus/AM	Sim	CA/ICET	Letras/Língua Inglesa-2001/UFAM Turismo-2000/CUNL Especialista-2007/UFAM	Mais de 10 anos	Sim / 7anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Docente-Inglês Instrumental (APÊNDICE B).

O ICET, excluindo o participante Augusto, contou com 4 docentes que já ministraram *Inglês Instrumental*. Infelizmente, apenas os aludidos participantes anuíram em colaborar para esta pesquisa, embora possa parecer pouco, há uma significativa representatividade de 40% desses docentes.

Nos três primeiros parâmetros (idade, naturalidade e efetivo no ICET) não há significativas implicações para esta pesquisa, embora não se possa dizer o mesmo quanto aos demais. Quanto à lotação, ainda que Abelardo tenha mencionado o ICET,

na verdade seu vínculo é com os cursos de Sistemas de Informação e Engenharia de Software. Por sua vez, Augusto prestou concurso para ministrar *Inglês Instrumental*, razão pela qual fica à disposição da Coordenação Acadêmica do ICET para atuar nos cursos que ofertam aquela disciplina. Em relação à formação acadêmica, apenas este possui graduação em Letras/Língua Inglesa, o que combinado ao fato de que Abelardo, mesmo sem formação para tal, ter ministrado a disciplina, aponta para uma eventual precarização do trabalho docente, em boa parte pela “[..] retração no número de vagas disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), abertas, em parte, pelas aposentadorias precoces, [que] imprimiu pressão na atividade de ensino na universidade, [...]” (OSBORNE, 2019, p. 37).

A seguir, apresento o perfil dos demais participantes docentes:

Quadro 10 - Perfil dos participantes docentes (Grupo B)

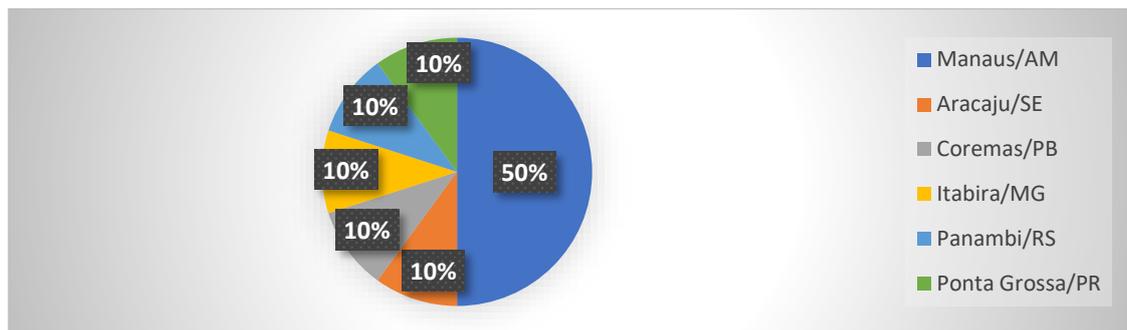
Nº	Nome fictício	Idade	Naturalidade	Efetivo no ICET	Lotação	Formação acadêmica /titulação	Tempo de docência
01	Alberto	29	Manaus/AM	Sim	ICET	Química Industrial-2014/ICET/UFAM Mestre-2016/PPGCTRA/UFAM	Até 7 anos
02	Antúlio	32	Manaus/AM	Sim	CA	Direito-201/ULBRA Ciências Sociais-2012/UFAM Mestre-Ciências do Ambiente-2015/UFAM	Até 7 anos
03	Camargo	51	Manaus/AM	Sim	ICET	Processamento de Dados-1988/UFAM Especialista-Gestão da Informação para Competitividade-1993/UFSC	Mais de 10 anos
04	Filomena	41	Itabira/MG	Sim	ICET	Administração-2005/FUNCESI Pós-Doc/PUCRS	Mais de 10 anos
05	Hugo	50	Manaus/AM	Sim	ICET	Estática-1996/UFAM Doutor-2018/UFSC	Mais de 10 anos
06	Lucas	46	Aracaju/SE	Sim	CA	Química-2003/UFS Pós-doc- 2015/ UVigo-ES	Mais de 10 anos
07	Magali	45	Coremas/PB	Sim	ICET	Química-2007/UFPB Doutora-2004/UFPB	Mais de 10 anos
08	Olívia	50	Manaus/AM	Sim	ICET	Matemática-1995/UFAM Doutora-2014/UFAM	Mais de 10 anos
09	Renato	35	Panambi/RS	Sim	ICET	Engenharia Sanitária-2008/UFMT	Até 5 anos

						Mestre-2020/ PPGCTRA/UFAM	
10	Ricardo	40	Ponta Grossa/PR	Sim	ICET	Farmácia- 2001/UNIVALI Pós-doc-2019/UFPR	Mais de 10 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Docente (APÊNDICE D).

Tomando os dez participantes que colaboraram com esta pesquisa, pode-se afirmar que, em termos de idade, as mesmas variam de 29 a 51 anos, resultando na média de 42 anos aproximadamente. Quanto à naturalidade, metade são naturais de Manaus/AM, 2 são da região nordeste – Aracaju/SE e outra de Coremas/PB, 1 da região sudeste – Itabira/MG e 2 da região sul – um de Panambi/RS e outro de Ponta Grossa/PR, de acordo com o Gráfico 3.

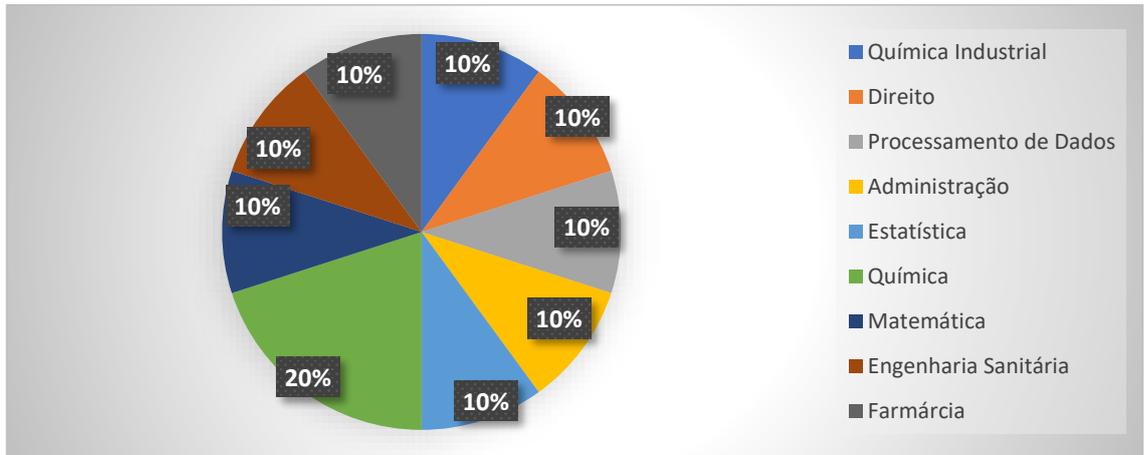
Gráfico 3 - Perfil dos participantes docentes (Grupo B) – Naturalidade



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Docente (APÊNDICE D)

Em que pese todos os participantes professores serem efetivos no ICET, 2 são lotados na Coordenação Acadêmica-CA, estando assim à disposição para atuarem em todos os cursos, enquanto que os demais 8 estão vinculados aos cursos/disciplinas de acordo com suas respectivas formações, conforme o Gráfico 4:

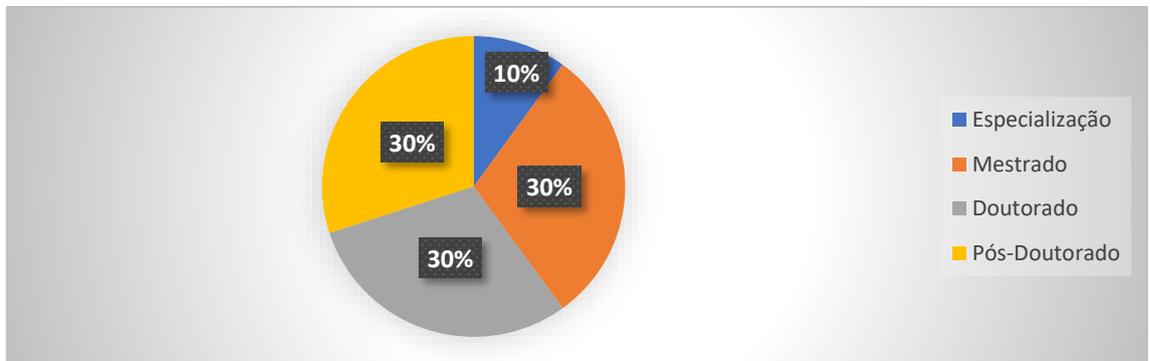
Gráfico 4 - Perfil dos participantes docentes (Grupo B) – Formação Acadêmica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Docente (APÊNDICE D)

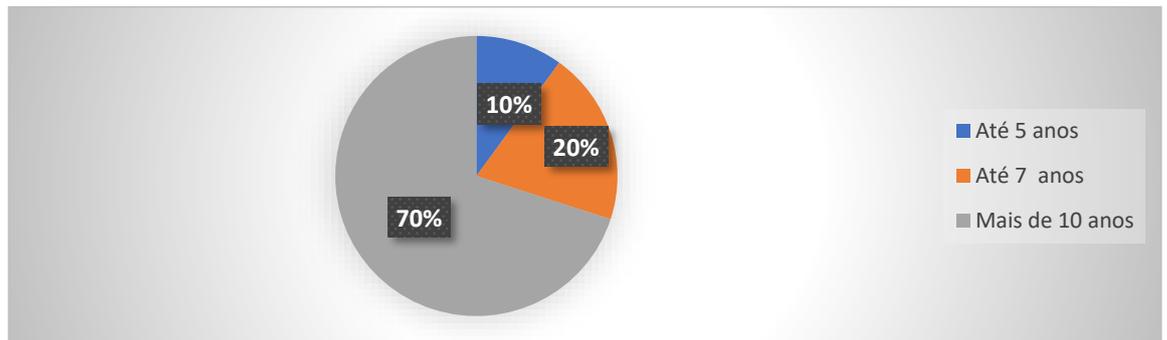
Quanto à titulação, o quadro de participantes docentes conta com 1 especialista, 3 mestres, 3 doutores e 3 pós-doutores, de acordo com o Gráfico 5:

Gráfico 5 - Perfil dos participantes docentes (Grupo B) – Titulação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Docente (APÊNDICE D)

Concernente ao tempo de docência, 1 tem até 5 anos, 2 têm até 7 anos e 7 têm mais de 10 anos, fazendo um tempo médio de pouco mais de 9 anos, conforme indica o Gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6 - Perfil dos participantes docentes (Grupo B) – Tempo de Docência

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Docente (APÊNDICE D)

A seguir, apresento o perfil dos participantes discentes:

Quadro 11 - Perfil dos participantes discentes (Grupo C)

Nº	Nome fictício	Idade	Naturalidade	Graduação	Já cursou <i>Inglês Instrumental</i>	Já participou de alguma atividade acadêmica relacionada à disciplina <i>Inglês Instrumental</i>
01	Alexandre	29	Itacoatiara (AM)	Sistemas de Informação	Sim	Sim
02	Alex André	27	Itacoatiara (AM)	Sistemas de Informação	Sim	Não
03	Jolene	24	Manaus (AM)	Sistemas de Informação	Sim	Não
04	Jonilson	25	Barreirinha (AM)	Sistemas de Informação	Sim	Não
05	Josimar	31	Itacoatiara (AM)	Sistemas de Informação	Sim	Não
06	Alfred	18	Manaus (AM)	Engenharia de Software	Sim	Não
07	Ana	48	Manaus (AM)	Engenharia de Software	Sim	Não
08	Assis	23	Urucará (AM)	Engenharia de Software	Sim	Não
09	Berdoaldo	22	Urucurituba (AM)	Engenharia de Software	Sim	Não
10	Bruno Henrique	29	Manaus (AM)	Engenharia de Software	Sim	Não
11	Andreza	29	Itacoatiara (AM)	Ciências: Química e Biologia	Sim	Sim

12	Elizene	22	Itacoatiara (AM)	Ciências: Química e Biologia	Sim	Não
13	Geralda	20	Itacoatiara (AM)	Ciências: Química e Biologia	Não	Não
14	Ivan	22	Itacoatiara (AM)	Ciências: Química e Biologia	Sim	Não
15	Leonardo	22	Itacoatiara (AM)	Ciências: Química e Biologia	Sim	Não
16	Celiane	22	Itacoatiara (AM)	Engenharia de Produção	Sim	Não
17	Denis	20	Monte Alegre (PA)	Engenharia de Produção	Sim	Não
18	Isabela	21	Itacoatiara (AM)	Engenharia de Produção	Sim	Não
19	Leonel	21	Manaus (AM)	Engenharia de Produção	Sim	Não
20	Luciana	23	Itacoatiara (AM)	Engenharia de Produção	Sim	Não
21	Hildelene	41	Itacoatiara (AM)	Ciências: Matemática e Física	Sim	Não
22	João	41	Manaus (AM)	Ciências: Matemática e Física	Sim	Não
23	Renata	22	Manaus (AM)	Ciências: Matemática e Física	Não	Não
24	Anne Marie	27	Itacoatiara (AM)	Agronomia	Sim	Não
25	Arnaldo	25	Itacoatiara (AM)	Agronomia	Sim	Não
26	Greice	24	Itacoatiara (AM)	Agronomia	Sim	Não
27	Andélia	29	Itacoatiara (AM)	Química Industrial	Sim	Sim
28	Bruna	24	Manaus (AM)	Química Industrial	Sim	Não
29	Vivica	26	Itacoatiara (AM)	Química Industrial	Sim	Não
30	Carolina	20	Itacoatiara (AM)	Engenharia Sanitária	Sim	Não
31	Jaciele	22	Itacoatiara (AM)	Engenharia Sanitária	Sim	Não
32	Humberto	21	Imperatriz (MA)	Farmácia	Sim	Não

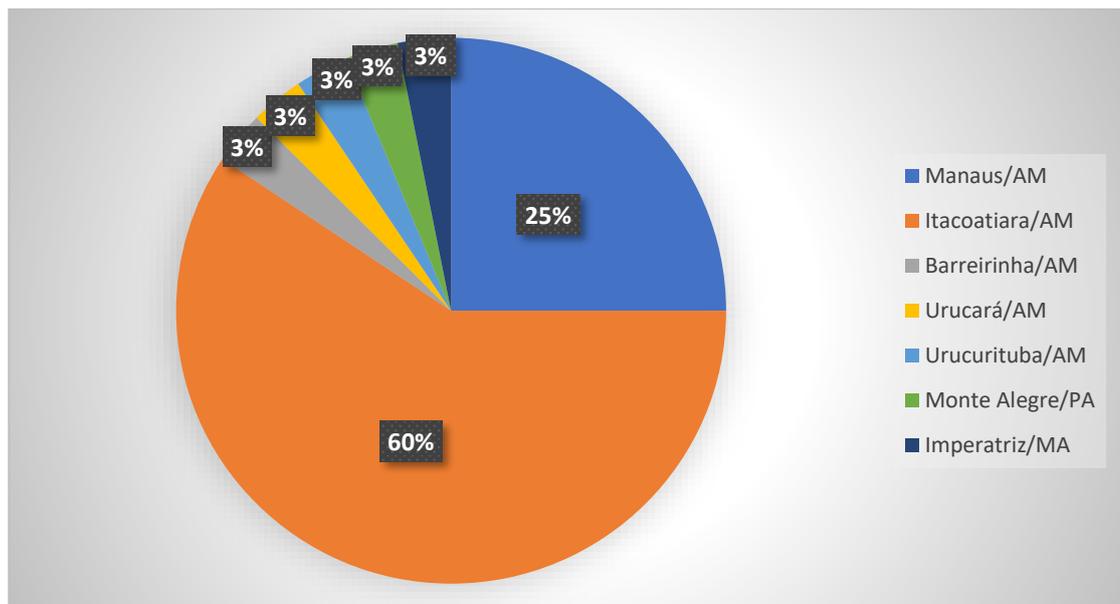
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Discente (APÊNDICE F).

Tomando os trinta e dois participantes discentes que colaboraram com esta pesquisa, pode-se afirmar que, em termos de idade, as mesmas variam de 18 a 48

anos, resultando na média de pouco mais de 25 anos de idade. Quanto à naturalidade, 19 são naturais de Itacoatiara (AM), 8 são de Manaus (AM), 1 é de Barreirinha (AM), Uruará (AM), Urucurituba (AM), de Monte Alegre (PA) e Imperatriz (MA), respectivamente.

Acredito que esta é, certamente, a observação mais relevante quanto ao contexto da pesquisa: discentes naturais de várias cidades. Excluindo Itacoatiara (AM), o ICET/UFAM tem não apenas alunos naturais de Manaus (capital do Amazonas), e municípios limítrofes ou próximos da Velha Serpa⁴⁹, mas também do Pará e do Maranhão, o que indica não só a condição, mas a potencial vocação do ICET como polo regional de atração/difusão acadêmico-científica, segundo aponta o gráfico 7:

Gráfico 7 - Perfil dos participantes discentes – Naturalidade

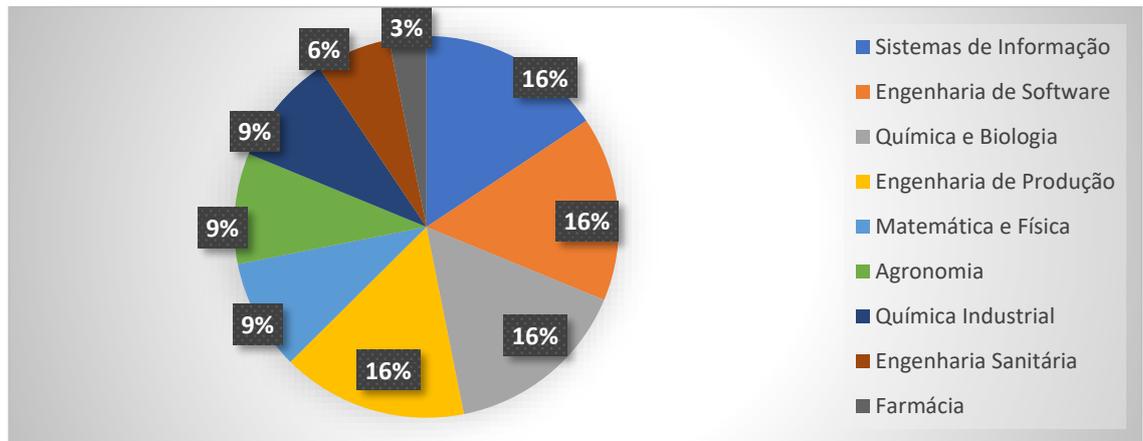


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Discente (APÊNDICE F).

Os 32 participantes discentes estão assim distribuídos nos 9 cursos do ICET: 5 são de Sistemas de Informação, Engenharia de Software, Ciências: Química e Biologia, Engenharia de Produção, respectivamente. Ciências: Matemática e Física e Agronomia, ambos tiveram a representatividade de 3 discentes. Engenharia Sanitária 2 e Farmácia apenas 1, conforme anota o Gráfico 8 a seguir:

⁴⁹ Antigo nome do município de Itacoatiara (AM).

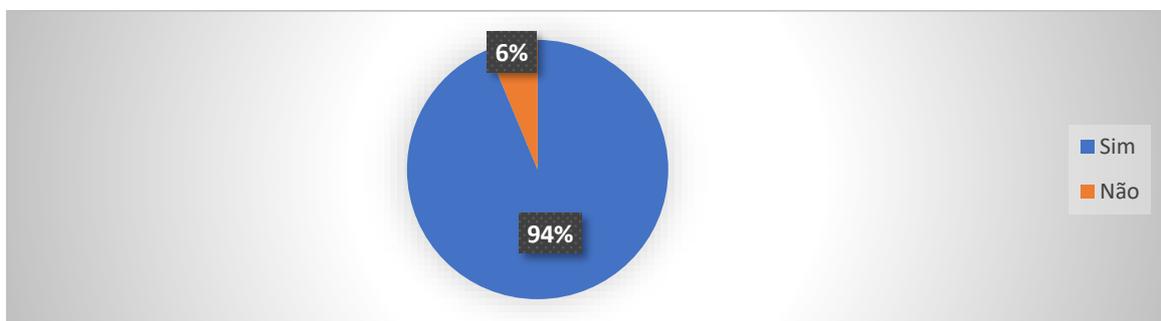
Gráfico 8 - Perfil dos participantes discentes – Graduação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no questionário de Perfil Discente. (APÊNDICE F).

Dentre os participantes discentes, 2 ainda não cursaram a disciplina *Inglês Instrumental*, conforme indica o Gráfico 9:

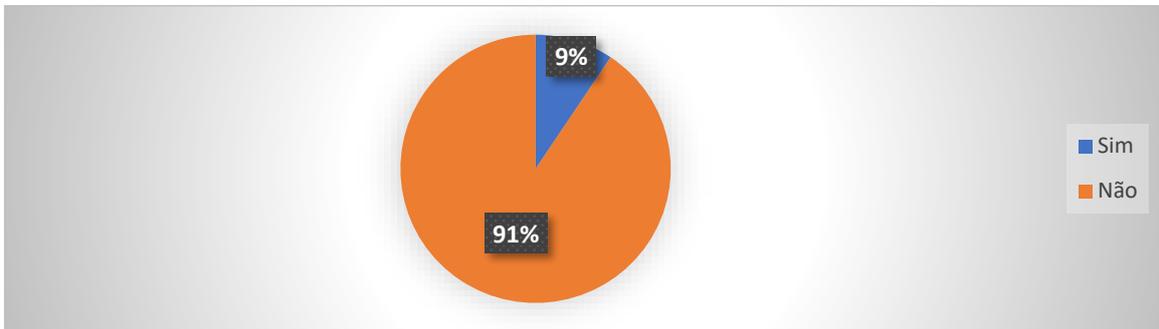
Gráfico 9 - Perfil dos participantes discentes – Já cursou *Inglês Instrumental*



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no questionário de Perfil Discente. (APÊNDICE F).

Quanto à participação em atividades acadêmicas relacionadas àquela disciplina, somente 3 participantes discentes responderam afirmativamente, conforme indica o Gráfico 10:

Gráfico 10 - Perfil dos participantes discentes – Já participou de alguma atividade acadêmica relacionada à disciplina *Inglês Instrumental*



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Questionário de Perfil Discente. (APÊNDICE F).

À título de informação, aqueles 3 participantes não mencionaram a natureza da atividade acadêmica realizada, mas se referiram à ela nos seguintes termos: “razoável” e “foi bom”, sendo este último citado duas vezes.

O perfil dos participantes (Grupos B e C) permite uma série de observações. A primeira delas, a formação acadêmica dos docentes, aponta para o caráter eclético e universalista do ICET. Ainda que foque as ciências exatas e da terra, não deixa de contemplar as humanidades, assim, penso que uma ampliação de cursos neste sentido seja necessária e altamente proveitosa para a comunidade. A segunda observação passa pela titulação dos docentes por meio de incentivo à capacitação do quadro atual e/ou realização, na medida do possível, de concurso público para mestres e doutores. O tempo de docência é bem positivo, com 70% dos docentes participantes tendo mais de 10 anos de magistério.

Finalmente, há uma lacuna a ser preenchida no âmbito da participação dos discentes em atividades acadêmicas relacionadas à disciplina (ensino, pesquisa, extensão). Apenas 9% informaram já terem tido alguma experiência neste sentido, indicando uma eventual falta de conhecimento prévio para o seu engajamento de forma produtiva e satisfatória.

2.4 Instrumentos de geração de dados

A geração dos dados foi por meio de questionários respondidos pelos participantes já descritos anteriormente. Primeiramente, apresento a definição de *questionário* para, em seguida abordar o processo de geração dos dados desta pesquisa.

Segundo Gerhardt *et al.* (2009, p. 69), o questionário é “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante⁵⁰ [...]”. No mesmo sentido, Vieira (2009) refere-se a ele como

[...] um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador [...] [e] As respostas são transformadas em *estatísticas*. (VIEIRA, 2009, p. 15)

Por ser relativamente simples de aplicar e versátil, tornou-se o instrumento de geração de dados bastante difundido e usado (BARROS; LEHFELD, 2007; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Contudo, sua aparente simplicidade mascara um desafio, pois ele precisa conter “um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53). Daí que, segundo Barros e Lehfeld (2007), para que este instrumento possa apresentar informações fidedignas próximas à realidade

O pesquisador deve ter como preocupação, ao elaborar o seu instrumento de investigação, determinar tamanho, conteúdo, organização e clareza de apresentação das questões, a fim de estimular o informante a responder. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 106).

Barros e Lehfeld (2007, p. 107) apontam os parâmetros que devem ser seguidos para a preparação do questionário:

- “a determinação de itens que importantes para a classificação do problema
- as variáveis apresentadas nas hipóteses ou nos indicadores das variáveis
- a ordenação e sistematização das questões
- a forma redacional do questionário
- a apresentação do questionário ao pesquisado
- a estética e a forma de impressão do questionário”

Na mesma senda, os autores apontam suas vantagens e desvantagens, como podem ser visualizadas no Quadro 12 a seguir:

⁵⁰ Também chamado de respondente, conforme Vieira (2009, p. 15).

Quadro 12 – Vantagens e desvantagens do questionário

VANTAGENS	DESVANTAGENS
“Possibilita abranger maior número de pessoas e de informações em curto espaço de tempo do que outras técnicas de pesquisa.”	“[...] baixa taxa de devolução.”
“Facilita a tabulação e o tratamento dos dados obtidos, principalmente se for elaborado com maior número de perguntas fechadas e de múltipla escolha.”	“[...] o grau de confiabilidade das respostas obtidas pode diminuir porque nem sempre é possível confiar na veracidade das informações.”
“[...] o pesquisador tem tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente.”	“[...] a necessidade de elaborar questionários específicos para cada segmento da população, a fim de obter maior compreensão das perguntas, além de não se poder aplicá-los a pessoas analfabetas.”
“Pode garantir o anonimato e, consequentemente, maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre elas.”	
“Economiza tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação.”	

Fonte: adaptado pelo pesquisador a partir das ideias de Barros e Lehfeld (2007, p. 107).

Enfim, além das vantagens excederem as desvantagens, como apresentadas no Quadro 12, se o investigador souber elaborar um questionário segundo os critérios mencionados, ele terá em suas mãos um instrumento valioso para gerar os dados para sua pesquisa. Tanto é assim que Vieira (2009, p. 16) é enfática ao afirmar que

Questionários bem feitos produzem informações valiosas, mas os pesquisadores costumemente enfrentam uma grande dificuldade: as pessoas hesitam – ou, até mesmo, resistem – em responder às muitas perguntas que lhes são feitas. Isso é compreensível porque responder a um questionário toma tempo, exige atenção e reflexão, requer tomada de decisão diante de algumas questões. E algumas pessoas temem que as respostas dadas ao pesquisador possam ser usadas contra elas próprias.

Agora, tratando da geração dos dados, os instrumentos utilizados foram questionários de perfil e questionários investigativos para cada categoria de participantes, conforme já apresentado no Quadro 8.

O primeiro deles, o Questionário de Perfil Docente de *Inglês Instrumental* (APÊNDICE B), teve como objetivo traçar o perfil dos participantes docentes daquela disciplina. O segundo, Questionário de Perfil Docente (APÊNDICE D), teve como objetivo traçar o perfil dos demais participantes docentes do ICET. O terceiro,

Questionário de Perfil Discente (APÊNDICE F), teve como objetivo traçar o perfil dos participantes discentes do ICET. Em razão do cenário da pandemia de COVID-19, as atividades presenciais nos *campi* da UFAM foram ajustadas para a modalidade à distância, o que impossibilitou o acesso físico às dependências do ICET e, conseqüentemente, a aplicação dos questionários *in loco*. Desta maneira, todos os questionários foram elaborados e aplicados por meio da plataforma Google Forms (Formulários do Google).

Com o objetivo de obter mais informações a respeito dos participantes e para responder às perguntas propostas nesta pesquisa, também houve a aplicação de questionários investigativos: Questionário Investigativo Docente de *Inglês Instrumental* (APÊNDICE C), Questionário Investigativo Docente (APÊNDICE E) e Questionário de Investigativo Discente (APÊNDICE G), todos igualmente elaborados e aplicados por meio da plataforma Google Forms.

2.5 Procedimentos de geração e de análise dos dados

A geração dos dados ocorreu da seguinte forma: após a aprovação obtida junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CAAE 31302620.0.0000.5020, ANEXO A), foi solicitada à Coordenação Acadêmica do ICET/UFAM a relação dos docentes e discentes, as disciplinas que ministram e os cursos aos quais estão vinculados, para convidá-los a participar da pesquisa, cujo grau de adesão à esta pesquisa é indicada no Quadro 13:

Quadro 13 – Questionários enviados/recebidos por categoria de participantes

PARTICIPANTES DA PESQUISA					
DOCENTES			DISCENTES		
Categoria A		Categoria B		Categoria C	
Questionários Enviados	5	Questionários enviados	124	Questionários enviados	507
Questionários recebidos	2	Questionários recebidos	10	Questionários recebidos	32

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos questionários enviados e recebidos.

Em razão do contexto pandêmico da COVID-19, foi enviado, em 05 de dezembro de 2020, para os seus e-mails o *link* do *Google* Formulários do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A), dos questionários

mencionados anteriormente e a explicação de como seria feita a geração de dados. Após a leitura e anuência do TCLE, cada participante preencheu os seus respectivos questionários de perfil e investigativo. Aproveito para mencionar que aguardei o recebimento dos questionários até a primeira semana de fevereiro de 2021, enquanto estudava as ementas e objetivos da disciplina *Inglês Instrumental* de acordo com o PPC e os Planos de Ensino da disciplina dos cursos que a ofertam.

Após a geração dos dados e sua organização, conforme já descrito anteriormente, houve, em seguida, a análise, a qual constitui elemento chave para o êxito de uma pesquisa. André e Lüdke (1986, p. 45) referem-se à análise de dados como “[...] trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”, pois é a etapa em que “[...] podemos encontrar respostas para as questões formuladas” (GOMES, 2004, p. 74). O autor continua afirmando que a análise dos dados permite descobrir o que está por trás dos conteúdos, indo para além das aparências (GOMES, 2004).

A organização dos dados consistiu em nomeá-los (palavras-chave, ideias, conceitos) respeitando a linguagem dos participantes. Em seguida, eles foram agrupados em categorias (categorias chave, temas e padrões). O passo seguinte foi encontrar relações – como as categorias, os temas, os padrões se relacionam umas às outras e o que essas relações significam aos sujeitos, e finalmente houve a apresentação dos dados – demonstrando, tanto quanto possível, como os temas e as relações entre eles explicam as perguntas da pesquisa.

Como tem sido recorrente em pesquisas em Linguística Aplicada, e em particular naquelas que envolvem análise de necessidades (NEVES, 2009; SILVA, 2000) e IFE (MONTEIRO, 2009; SOUSA, 2019; SOUZA, 2009; ŞAHAN *et al.*, 2016; HYPPOLITO, 2017; UZUN, 2018), o percurso para a análise dos dados desta pesquisa foi calcado na Análise de Conteúdo com base em Bardin (2016) e Chizzotti (2006b).

Para Bardin (2016, p. 50), a análise de conteúdo “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça”, além de ser “[...] uma busca de outras realidades através das mensagens”. De modo mais abrangente, para Chizzotti (2006b, p. 114),

[...] é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto [...] adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais [...]. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. (CHIZZOTTI, 2006b, p. 114)

Portanto, a análise dos dados obedeceu a certas fases para sua operacionalização. A primeira foi a pré-análise, a qual de acordo com Bardin (2016), ocupa-se dos procedimentos para a organização dos dados, buscando levantar as categorias de análise, para, em seguida, agrupá-las por semelhança facilitando a própria análise. Ainda, a autora orienta a proposição de inferências e interpretações pois a “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

Este capítulo apresentou o percurso metodológico e suas nuances da escolha da abordagem e metodologia, o contexto da pesquisa e seus participantes, os instrumentos e procedimentos de geração e análise dos dados. A seguir, apresento a análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS NECESSIDADES

A resposta certa não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

Mário Quintana

Antes de discorrer sobre a análise dos dados, julgo pertinente lembrar as perguntas de pesquisa:

- Quais as necessidades linguísticas dos alunos do ICET/UFAM no âmbito do IFE?
- Que habilidades linguísticas os alunos do ICET/UFAM utilizam nas aulas da disciplina *Inglês Instrumental*?
- Como os objetivos da disciplina *Inglês Instrumental* contemplam a abordagem de IFE?

Assim, de modo a respondê-las, no primeiro momento apresentarei os dados gerados a partir dos questionários investigativos dos três grupos de participantes de forma isolada para, em seguida, apresentar os dados consolidados. Neste particular, recorro, conforme mencionado anteriormente, à identificação de categorias nas respostas escritas dos participantes, segundo alude Alves (2007, p. 67)

Quando uma pesquisa é do tipo qualitativa, é comum adotar-se na análise dos dados a construção de um conjunto de categorias de análise do tipo descritiva. [...] Assim, é fundamental que o pesquisador se impregne do conteúdo de seu texto / estudo para retirar dele as categorias e, em seguida, buscar no registro das falas dos entrevistados os momentos em que estas categorias aparecem [...]

3.1 Análise do Questionário Investigativo Docentes - *Inglês Instrumental*

Para a análise dos dados, apresento as categorias de análise por meio de quadros com excertos (quando houver), indicando, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado, como, por exemplo, Questionário Investigativo Docentes *Inglês Instrumental*/Pergunta (QI/P).

Ao serem perguntados que habilidades enfatizam ou costumam enfatizar em suas aulas de *Inglês Instrumental* ministradas no ICET/UFAM, os dois participantes foram unânimes em indicar habilidade da leitura. Na verdade, fica claro que é a única

habilidade linguística utilizada e a razão para tal encontra espaço na justificativa dada na pergunta seguinte, como segue:

Participante	Resposta
Abelardo	O foco está no vocabulário básico e técnico para a leitura de textos na área de informática que estejam em inglês (<i>sic</i>) (QI/P1.1)
Augusto	Penso que em razão do tempo exíguo e das demandas acadêmicas , a habilidade de leitura seja a mais exitosa de se trabalhar. (QI/P1.1)

De início parece não haver algo comum entre às respostas, contudo, julgo como valiosa a oportunidade para apontar as diferentes visões dos participantes, lembrando que Abelardo não tem formação em Letras. Creio que a perspectiva de um *outsider* não seja em si algo limitante, pelo contrário, ela pode ampliar o horizonte de implicações, suscitando algo que não tenha sido percebido pelos “especialistas”. Abelardo destaca **vocabulário básico e técnico para a leitura**. Por sua vez, Augusto justifica enfatizar a leitura em razão do **tempo exíguo e das demandas acadêmicas**. Num segundo momento, a limitação do tempo disponível e as demandas acadêmicas parecem entrar em sintonia com a resposta de Abelardo. Talvez as tais demandas estejam relacionadas às exigências do plano de ensino da disciplina, o qual não abrange as demais habilidades.

De fato, não se pode esperar que docentes e discentes abordem uma imensidão de palavras, termos e expressões em detrimento daquilo que lhes for mais necessário e exequível.

A maneira com que a leitura é contemplada em suas aulas, encontra nas respostas dos participantes os seguintes excertos:

Participante	Resposta
Abelardo	Exercícios de leitura e interpretação de texto, conhecimento das palavras com ocorrência (<i>sic</i>) mais frequentes em inglês (<i>sic</i>) da informática e das palavras cognatas e falsas cognatas . Observação (<i>sic</i>): convencer o aluno de que ele não precisa traduzir todo o texto para compreendê-lo (<i>sic</i>). (QI/P2)
Augusto	Costumo trabalhar textos trazidos de publicações das áreas dos cursos onde estou ministrando aula, além de trazer textos de interesse geral em razão da eventual heterogeneidade da sala de aula que pode ter alunos de outros cursos. Também costumo [fazer], como atividade final, um pequeno seminário no qual a turma dividida em grupos tem um tempo prévio de preparo para ler um artigo em língua inglesa e apresentá-lo em pouco mais de doze minutos. (QI/P2)

Tendo os participantes já afirmado que a habilidade de leitura é a tônica de suas aulas, a maneira como eles a trabalham é particular. Abelardo cita o campo da **informática** como o contexto no qual realiza exercícios de **interpretação de texto**, **conhecimento das palavras com ocorrência (sic) mais frequentes em inglês (sic)** e **palavras cognatas e falsas cognatas**, certamente pelo fato de carecer de formação específica em Letras, Abelardo ficou em sua zona de conforto, segundo sua área de formação; informática. Outro ponto pertinente é o fato dele ter atuado, como se pode deduzir, nos cursos do escopo da informática: Engenharia de Software e/ou Sistemas de Informação. Contudo, não existem dados suficientes para uma resposta objetiva.

Augusto, graduado em Letras, trabalha a habilidade de leitura em suas aulas a partir de textos de **publicações das áreas dos cursos**, além de **textos de interesse geral**. Nem tão curiosamente, ele retoma a questão da **heterogeneidade da sala** composta por alunos de diferentes cursos, o que já foi discutido anteriormente. Diferentemente de Abelardo, retido em textos de informática, o que não é demérito algum em razão de sua formação/atuação, Augusto tem uma visão mais holística, quase, com licença da palavra, ecumênica, pois busca conciliar na mesma sala de aula alunos de cursos diferentes, com objetivos e necessidades diferentes. Gostaria de ressaltar a atividade final que é **ler um artigo em língua inglesa e apresentá-lo** em pouco mais de doze minutos. Não bastasse a tarefa de empregar o que foi aprendido em sala de aula para a leitura de um artigo científico escrito em inglês, há ainda o desafio de apresentá-lo oralmente. Embora não haja menção de a apresentação ser em língua inglesa, pode-se deduzir que seja em português, afinal a habilidade enfatizada por Augusto é a de leitura.

Para além das singularidades dos participantes, Abelardo parece estar a par do essencial de uma análise de necessidades: as necessidades dos alunos, se o faz de modo consciente ou não, julgo pertinente para investigar em outra oportunidade. De qualquer modo, os dois participantes agem, até onde pude perceber, de acordo com os postulados de Hutchinson e Waters (1987), Berwick (1989) e Huhta *et al.* (2013).

Quanto à adoção do material didático (livros, apostilas, sites, vídeos, etc.) utilizado nas suas aulas de *Inglês Instrumental* no ICET/UFAM, os participantes registraram o que segue nos excertos que seguem:

Participante	Resposta
Abelardo	Livros específicos com texto técnico de informática e artigos em inglês (sic) . (QI/P3)
Augusto	Costumo utilizar uma apostila montada por mim apartir (sic) das referências bibliográfias (sic) dos planos de cursos onde ministro aula. (QI/P3)

Abelardo utiliza **livros específicos com texto técnico** de informática e **artigos em inglês (sic)**, enquanto que Augusto faz uso de **apostila montada por** ele a partir das **referências bibliográfias (sic) dos planos de cursos**. Aqui nota-se uma maior convergência, ainda que tímida, dos participantes: pode-se inferir que Abelardo recorra ao plano de ensino para adotar **livros específicos com texto técnico**, igualmente, Augusto utiliza uma “**apostila montada por mim** apartir (sic) das **referências bibliográfias (sic) dos planos de cursos**”. Convém mencionar que Augusto elabora seu próprio material obedecendo os ditames e as especificidades de cada curso onde atua, o que para Ramos (2005) é uma das principais características de um professor de IFE: pesquisar, avaliar e elaborar materiais.

Considerando o Plano de Curso da disciplina *Inglês Instrumental*, em particular sua ementa e seus objetivos, Abelardo e Augusto têm posições distintas. Quanto a ementa favorecer o ensino-aprendizagem da disciplina, destaco os seguintes excertos:

Participante	Resposta
Abelardo	Não. Fator limitante ao professor (QI/P4.1)
Augusto	De forma geral sim . Porque as ementas dos cursos que têm a disciplina inglês instrumental abordam as estratégias e técnicas de leitura . (QI/P4.1)

Para Abelardo, a ementa **não** favorece o ensino-aprendizagem da disciplina *Inglês Instrumental*, por ser um **fator limitante**, embora não mencione o que/como é tal limitação.

Já para Augusto, ainda que de modo geral, a ementa é um elemento positivo, pois as ementas dos cursos que ofertam esta disciplina **abordam as estratégias e técnicas de leitura**.

Acredito que esta dicotomia ocorre em razão de Abelardo ter atuado apenas restrito aos cursos de informática, enquanto que Augusto tem atuado nos demais cursos do CET/UFAM.

Quanto aos objetivos favorecerem o ensino-aprendizagem da disciplina, os excertos replicam a tal divergência:

Participante	Resposta
Abelardo	idem ao anterior. [Não. Fator limitante ao professor] (QI/P4.2)
Augusto	Acredito que sim , uma vez que, ainda que de forma geral, os cursos busquem desenvolver as habilidades de leitura e capacitar o aluno em identificar e compreender tanto a generalidade quanto as informações específicas do texto. (QI/P4.2)

As respostas dos participantes espelham o que foi discutido há pouco. Para Abelardo, os objetivos **não** favorecem o ensino-aprendizagem da disciplina *Inglês Instrumental*, por serem um **fator limitante**, igualmente sem especificar como. Contudo, Augusto crê que os objetivos são elementos positivos, pois buscam **desenvolver as habilidades de leitura**.

Do mesmo modo como apresentado há pouco, a divergência nesta resposta está relacionada à atuação dos participantes, talvez se os demais professores da disciplina *Inglês Instrumental* pudessem ter contribuído, teríamos uma melhor compreensão desse quadro. Enfim, considerando que Abelardo ministrou aula durante quatro meses, e que Augusto tem atuado como professor da disciplina desde 2015, parece razoável considerar a sua resposta como a mais próxima da realidade.

Diferentemente do anotado há pouco, os participantes, mesmo tendo atuado em cursos distintos, tornam a concordar quanto a habilidade de leitura ser a que atende as demandas dos cursos nos quais ministram/ministraram aulas nos seguintes cursos: Engenharia de Produção, Engenharia Sanitária, Engenharia de Software, Química Industrial, Sistemas de Informação, Ciências: Matemática e Física e Ciências: Química e Biologia. Quanto aos cursos que não foram citados, Agronomia e Farmácia, penso que se possa inferir a mesma resposta, entretanto futuras pesquisas serão necessárias para confirmá-la ou indicar outras habilidades.

Esta resposta dos participantes está de acordo com o assinalado na primeira pergunta do questionário, ratificando que a habilidade de leitura é utilizada em larga escala. Neste sentido, acredito que adotar intervenções pedagógicas para maximizar, qualitativamente, os benefícios desta habilidade seja importante, ao mesmo tempo que as habilidades de escuta, produção oral e produção escrita possam, conforme futuras investigações, ser contempladas tanto quanto as necessidades/perfis dos cursos e seus discentes.

Finalizando este subcapítulo, apresento o quadro com a síntese dos resultados referentes aos Docentes de *Inglês Instrumental* (Grupo A).

Quadro 14 – Síntese dos resultados dos Docentes de *Inglês Instrumental* (Categoria A).

Questionário Investigativo Docentes – Inglês Instrumental (Grupo A)		
Quant.	Item investigado/Categoria	Excertos
1 ^a	Habilidade enfatizada em sala de aula. Por quê?	<p>Leitura. (Abelardo – QI/P1). O foco está no vocabulário básico e técnico para a leitura [...]. (Abelardo – QI/P1.1).</p> <p>Leitura. (Augusto – QI/P1). Penso que em razão do tempo exíguo e das demandas acadêmicas, [...]. (Augusto – QI/P1.1)</p>
2 ^a	Como essa habilidade é contemplada na sua aula?	<p>Exercícios de leitura e interpretação de texto, conhecimento das palavras com ocorrência (sic) mais frequentes em inglês (sic) da informática e das palavras cognatas e falsas cognatas. [...]. (Abelardo – QI/P2).</p> <p>Costumo trabalhar textos trazidos de publicações das áreas dos cursos [...], além de trazer textos de interesse geral em razão da eventual heterogeneidade da sala de aula que pode ter alunos de outros cursos. Também [...] um pequeno seminário no qual a turma dividida em grupos tem um tempo prévio de preparo para ler um artigo em língua inglesa e apresentá-lo [...]. (Augusto – QI/P2).</p>
3 ^a	Material didático utilizado.	<p>Livros específicos com texto técnico de informática e artigos em inglês (sic). (Abelardo – QI/P3).</p> <p>Costumo utilizar uma apostila montada por mim a partir (sic) das referências bibliográfias (sic) dos planos de cursos [...]. (Augusto – QI/P3).</p>
4 ^a	A ementa favorece o ensino-aprendizagem? Por quê?	<p>Não. Fator limitante ao professor (Abelardo – QI/P4.1).</p> <p>De forma geral sim. Porque as ementas [...] abordam as estratégias e técnicas de leitura. (Augusto – QI/P4.1).</p>
5 ^a	Os objetivos favorecem o ensino-aprendizagem? Por quê?	<p>idem ao anterior. [Não. Fator limitante ao professor] (Abelardo – QI/P4.2).</p> <p>Acredito que sim, uma vez que, ainda que de forma geral, os cursos busquem desenvolver as habilidades de leitura [...]. (Augusto – QI/P4.2).</p>
6 ^a	Qual ou quais das habilidades, de modo isolado ou em conjunto,	<p>Leitura (Abelardo – QI/P5.1-P5.7)</p> <p>Leitura (Augusto – QI/P5.1-P5.7)</p>

	atende(m) as demandas dos cursos?	
--	-----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador segundo as informações colhidas no Questionário Investigativo Docente do Apêndice C.

3.2 Análise do Questionário Investigativo Docente

Neste subcapítulo, apresento os dados gerados a partir das respostas fornecidas pelos dez respondentes docentes do ICET/UFAM. Novamente, trago as categorias de análise por meio de quadros de excertos (quando houver), indicando, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado, como, por exemplo, Questionário Investigativo Docentes/Pergunta (QII/P).

Ao serem perguntados a respeito da importância do inglês, de muito pouca a imprescindível, no curso nos quais ministram suas aulas, metade dos participantes julgam o inglês imprescindível, entretanto gostaria de apontar que três enxergam razoável importância no inglês. A meu ver esta é uma discrepância, embora possa sugerir que outro idioma seja mais relevante, a depender do curso. As justificativas apresentadas podem esclarecer isto, de acordo com os excertos seguintes:

Participante	Importância	Resposta
Alberto	razoável	Porque há muito material bom em português para uso na graduação. (QII/P1.1)
Camargo	imprescindível	A produção de material de qualidade e que acompanham o desenvolvimento da área estão em inglês. (QII/P1.1)

Diferentemente do que supus, a razoável importância atribuída ao inglês não tem relação com a existência de outro idioma tão ou mais relevante, mas deve-se a outros fatores, de acordo com Alberto como **há muito material bom em português**, curiosamente segundo Camargo, a **produção de material de qualidade**, é o que lhe confere um grau de importância imprescindível.

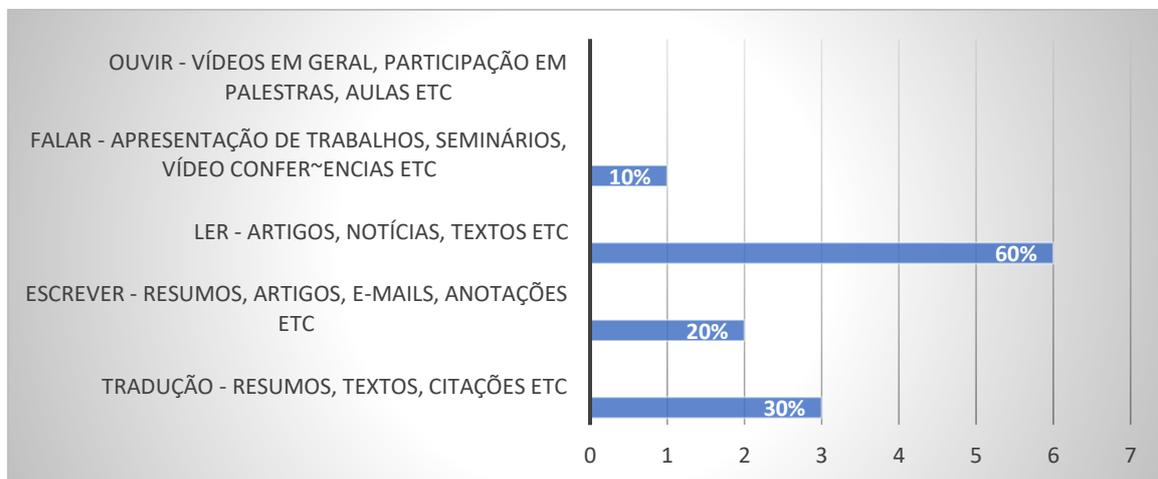
Acredito que este aparente paradoxo revela diferentes olhares a respeito do inglês, os quais poderiam ser investigados à luz das representações, segundo Monteiro (2004) e Sousa (2019) pesquisaram em suas dissertações.

Quanto às atividades realizadas em sala de aula que requerem o uso do inglês, oito respondentes apontaram apenas realizar atividades de leitura, um participante mencionou apenas atividades de tradução e um outro apontou atividades de leitura e tradução. A ausência de menção de atividades com o uso das demais

habilidades ouvir, falar e escrever parece refletir o que está disposto no plano de ensino da disciplina, o qual prevê apenas a habilidade da leitura.

A habilidade de leitura como a hegemônica em suas aulas tem repercussões. A primeira e mais óbvia é a menção, de forma praticamente unânime, à leitura por docentes dos diferentes cursos do ICET/UFAM. A segunda, mesmo implícita, são as situações de uso da referida habilidade, ou seja, as necessidades linguísticas – ler artigos, notícias, textos-, as quais também são contempladas em sala de aula pelo uso da tradução de resumos, textos e citações, como se pode observar no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Habilidades linguísticas que atendem as demandas dos cursos conforme os docentes (Categoria B)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário Investigativo Docentes (QII/P3).

Curiosamente, quando perguntados se utilizam outras atividades, Lucas, Olívia e Ricardo mencionaram atividades que requerem as habilidades de escrita e escuta, além de traduções, como indicam os excertos a seguir:

Participante	Resposta
Lucas	Escrever resumos, artigos, relatórios etc. (QII/P2.1)
Olívia	Escrever, traduzir, ouvir. (QII/P2.1)
Ricardo	Traduções e escrita de artigos científicos. (QII/P2.1)

Esta pergunta revela algo interessante. Extrapolando as habilidades, eles também informaram as necessidades linguísticas nas quais aquelas habilidades são exigidas: escrever, traduzir resumos, artigos, relatórios. Apenas a escuta não foi detalhada em qual situação é empregada.

Um melhor quadro pode ser identificado considerando as suas respostas quando perguntados se acreditam que outras atividades atenderiam as demandas dos cursos, aquelas que requerem as habilidades de falar, escrever e ouvir foram citadas, como os excertos a seguir:

Participante	Resposta
Hugo	Apresentação de palestras (QII/P3.1)
Magali	Ler e escrever seriam excelentes (QII/P3.1)
Olívia	Escrever, traduzir, ouvir (QII/P3.1)
Ricardo	Ler e traduzir também, e se possível falar e ouvir para a participação de eventos científico (sic) (QII/P3.1)

Embora quatro dos dez participantes tenham respondido, suas respostas apontam coerência com que foi informado anteriormente. Ainda que a habilidade de leitura e suas necessidades linguísticas permaneçam como o foco dos participantes, a menção às habilidades de produção oral, escrita e escuta indicam que haja a necessidade de inclui-las nos planos de ensino da disciplina *Inglês Instrumental*, conforme for mais conveniente ao perfil de cada curso.

À luz destes dados, julgo pertinente retomar alguns dos equívocos relacionados ao IFE. Como já citado por Rossini e Belmonte (2015), o IFE tem a fama de empregar sempre a leitura, contudo foi observado que os participantes recorrem às demais habilidades, ainda que de modo tímido. Enfim, resta claro que mais de uma habilidade pode ser trabalhada em sala de aula, e de modo a mitigar a insistente perpetuação de que apenas a habilidade de leitura é empregada. Diante disto, sugiro, a exemplo de decisão já tomada pelo Curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras-FLet/UFAM (Resolução Nº 014/2020 CEG/UFAM - ANEXO C), que o nome da disciplina *Inglês Instrumental* seja alterado para Inglês para Fins Específicos. Assim, com a supressão do adjetivo Instrumental começa-se a enfraquecer o mito de que a habilidade de leitura é a única utilizada (RAMOS, 2005), além de reforçar a dimensão social da linguagem (MOITA LOPES, 2006).

A adoção de materiais (livros, apostilas, sites, vídeos etc) em inglês para ministrar aula nas respectivas disciplinas dos respondentes docentes foi algo inesperado. Mesmo carecendo de formação específica em Letras, sete revelaram que adotam ou já adotaram livros, apostilas, sites e vídeos, cada um dos quais requerendo uma ou mais habilidades linguísticas.

Igualmente interessante é a tipologia do material utilizado, a partir da qual se pode inferir os gêneros textuais mais recorrentes, como é constatado nos excertos a seguir:

Participante	Resposta
Alberto	Sites (QII/P4.1)
Antúlio	Artigos e contratos de licença de proteção de dados. (QII/P4.1)
Lucas	Artigos científicos para referenciar relatórios, principalmente (QII/P4.1)
Magali	Apenas para preparar aula, livros e artigos . Prefiro disponibilizar material em português pois a língua estrangeira seria uma dificuldade a mais. (QII/P4.1)
Olívia	Livros, artigos, sites, vídeos (QII/P4.1)
Renato	Artigos científicos (QII/P4.1)
Ricardo	Artigos científico (sic) variados (QII/P4.1)

Esta informação não estava prevista nesta pesquisa, porém, tê-la agrega relevância não só aos dados, mas também ao cenário das necessidades da comunidade acadêmica, constituindo auspiciosa oportunidade.

Por fim, o comentário adicional de um dos participantes soou como um lamento e uma triste constatação:

Participante	Resposta
Camargo	O uso de material em Inglês diretamente na sala de aula seria fantástico, mas não o uso, pois como os discentes não possuem domínio básico do idioma (sic) eu estaria acrescentando mais dificuldade a disciplina sem necessidade e possivelmente contribuindo com maior retenção e evasão dos alunos. (QII/P5.1)

Camargo aponta o que é crucial: alunos sem o **domínio básico do idioma**. De fato, isto é bastante limitante, mas prefiro olhar sob outra perspectiva, a da oportunidade. Ainda que o ICET/UFAM não conte com curso de Letras-Língua Inglesa, nem mesmo oferte curso de idiomas como extensão, acredito que a longo prazo, possa ocorrer a criação daquele curso. Afinal, o ICET/UFAM já conta com dois cursos de licenciatura, por que não mais um? Assim, professores seriam formados e atuariam nas escolas das redes estadual e municipal, ao mesmo tempo em que a UFAM poderia desenhar e implantar um polo do Centro de Estudos de Línguas-CEL para servir de estágio curricular. Estou ciente das dificuldades disto, mas mesmo neste “mar de óbices”, o ICET/UFAM seria uma ilha que, longe de solucionar a falta de conhecimento mínimo da língua, pelo menos mitigaria em boa parcela esta

limitação. Pode até soar otimismo demasiado à la Cândido⁵¹, mas pelo menos não custa “cultivarmos o nosso jardim”. Apenas para efeito de comparação, o Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Itacoatiara (AM), mesmo sem ofertar o curso Licenciatura em Letras Língua Inglesa, tem o seu Centro de Idiomas-CI-IFAM.

Julgo, portanto, que semelhante ação a ser adotada pelo ICET não seja de modo algum inexecutável, ainda mais considerando que a UFAM na sua Política Linguística, instituída pela Resolução Nº 028/2018 CONSEPE/UFAM, estabelece como um dos seus princípios “Art 1º, I – Democratização do acesso ao aprendizado de línguas e letramento acadêmico para a comunidade da UFAM em geral”. (UFAM, 2018). O mesmo documento não só ratifica o acesso ao aprendizado de línguas, como também engloba o acesso ao IFE, tendo como um dos objetivos “Art 2º, IV – Desenvolver programas e projetos de ensino de línguas para fins específicos, visando elevar o número de publicações internacionais de alto impacto”. (UFAM, 2018).

Finalizando este subcapítulo, apresento o quadro com a síntese dos resultados referentes aos Docentes ICET/UFAM (Grupo B).

Quadro 15 – Síntese dos resultados dos Docentes ICET/UFAM (Grupo B).

Questionário Investigativo Docentes (Grupo B)		
Quant.	Item investigado/Categoria	Excertos
1 ^a	Importância do inglês no curso. Por quê?	<p>Razoável. 30% (QII/P.1) Porque há muito material bom em português [...]. (Alberto – QII/P1.1).</p> <p>[...] conversação e escrita cotidiana. (Filomena – QII/P1).</p> <p>Referencial teórico disponível [...]. (Renato – QII/P1.1).</p> <p>Muita. 20% (QII/P1). [...] colaborar em instituições internacionais. (Hugo – QII/P1.1).</p> <p>Os artigos atualizados da área [...] são em língua inglesa. (Magali – QII/P1.1).</p> <p>Imprescindível. 50% (QII/P1). [...] necessários para sua atuação profissional. (Antúlio – QII/P1.1).</p>

⁵¹ Protagonista da obra *Cândido, ou o Otimismo* escrita por Voltaire, na qual Cândia busca manter sempre uma postura otimista, apesar das sucessivas desgraças que lhe acontecem.

		<p>[...] produção de material de qualidade [...]. (Camargo – QII/P1.1).</p> <p>[...] muita coisa é publicada em inglês. [...].(Lucas – QII/P1.1).</p> <p>Devido os artigos científicos e linguagens de programação [serem em inglês] (Olívia – QII/P1.1).</p> <p>A linguagem da comunicação nas ciências é o inglês. (Ricardo – QII/P1.1).</p>
2 ^a	Atividades em sala que requerem o inglês.	<p>Ler artigos, notícias e textos. 90% (QII/P2).</p> <p>Tradução de resumos, textos e citações. 20% (QII/P2).</p>
3 ^a	Outras atividades utilizadas.	<p>Escrever resumos, artigos, relatórios etc. (Lucas – QII/P2.1).</p> <p>Escrever, traduzir, ouvir. (Olívia – QII/P2.1).</p> <p>Traduções e escrita de artigos científicos. (Ricardo – QII/P2.1).</p>
4 ^a	Habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) que atendem as demandas do curso.	<p>Ler 60% (QII/P3).</p> <p>Tradução 30% (QII/P3).</p> <p>Escrever 20% (QII/P3).</p> <p>Falar 10% (QII/P3).</p>
5 ^a	Outras atividades.	<p>Apresentação de palestras. (Hugo – QII/P3.1).</p> <p>Ler e escrever [...] (Magali – QII/P3.1).</p> <p>Escrever, traduzir, ouvir. (Olívia – QII/P3.1).</p> <p>Ler e traduzir [...] falar e ouvir para a participação de eventos científico (síc). (Ricardo – QII/P3.1).</p>
6 ^a	Já utilizou ou utiliza materiais (livros, apostilas, sites, vídeos, etc.) em inglês para ministrar aula na sua disciplina.	<p>Sim 70% (QII/P4).</p> <p>Não 30% (QII/P4).</p>
7 ^a	Caso afirmativo, quais?	<p>Sites (Alberto – QII/P4.1).</p> <p>Artigos e contratos de licença de proteção de dados (Antúlio – QII/P4.1).</p> <p>Artigos científicos [...]. (Lucas – QII/P4.1).</p> <p>Apenas para preparar aula, livros e artigos. (Magali – QII/P4.1).</p> <p>Livros, artigos, sites, vídeos. (Olívia – QII/P4.1).</p>

		Artigos científicos (Renato – QII/P4.1). Artigos científicos [...] (Ricardo – QII/P4.1).
8ª	Comentário adicionais	[...] os discentes não possuem domínio básico do idioma (sic) eu estaria acrescentando mais dificuldade a disciplina sem necessidade e possivelmente contribuindo com maior retenção e evasão dos alunos. (Camargo – QII/P5).

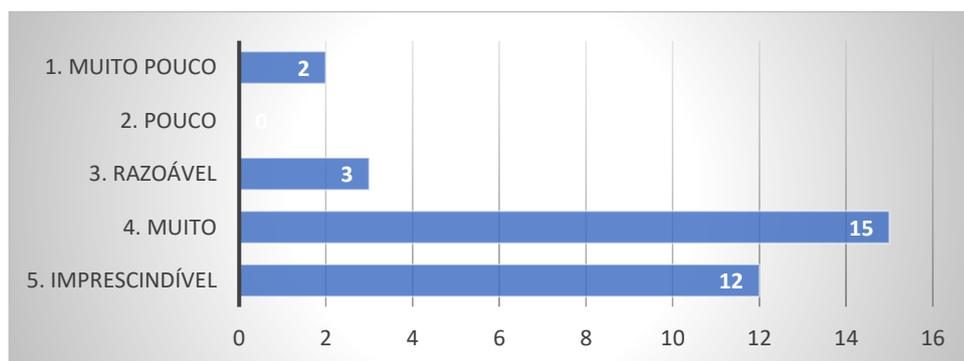
Fonte: Elaborado pelo pesquisador conforme as informações colhidas no Questionário Investigativo Docente do Apêndice E.

3.3 Análise do Questionário Investigativo Discente

Neste subcapítulo, apresento os dados gerados a partir das respostas fornecidas pelos trinta e dois respondentes discentes do ICET/UFAM. Torno a apresentar as categorias de análise por meio de quadros de excertos (quando houver), indicando, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado, como, por exemplo, Questionário Investigativo Discentes/Pergunta (QIII/P).

Ao serem perguntados a respeito da importância do inglês em uma escala de muito pouca a imprescindível, nos seus cursos, dois dos participantes atribuem ao inglês, pouca importância, enquanto que quinze, a maioria, responderam que o inglês é de muita importância. A meu ver, esta é uma discrepância, embora possa sugerir que outro idioma seja mais relevante, a depender do curso.

Gráfico 12 – Grau de importância do inglês conforme os discentes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Docentes (QIII/P1).

Particularmente, considerando o *status* da língua no contexto acadêmico, esperava que os participantes tivessem o inglês como imprescindível, mas, como se vê, dos 32 participantes, 15 atribuem ao inglês muita importância. Este dado, ainda

que significativo por si, precisa de contexto, assim, penso que o grau de importância do inglês seja melhor compreendido no âmbito das respostas dos discentes de cada curso, de acordo com a gradação proposta na pergunta, conforme apresento a seguir:

Quadro 16 – Grau de importância do inglês por curso

GRAU DE IMPORTÂNCIA DO INGLÊS POR CURSO					
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível					
CURSO	1	2	3	4	5
Bacharelado em Engenharia de Software	20%	-	-	-	80%
Bacharelado em Sistemas de Informação	-	-	20%	40%	40%
Bacharelado em Engenharia de Produção	20%	-	-	40%	40%
Licenciatura em Ciências: Química e Biologia	-	-	50%	50%	-
Licenciatura em Ciências: Matemática e Física	-	-	-	34%	66%
Bacharelado em Engenharia Sanitária	-	-	-	100%	-
Bacharelado em Química Industrial	-	-	-	100%	-
Bacharelado em Agronomia	-	-	-	100%	-
Bacharelado em Farmácia	-	-	-	-	100%
<i>Inglês Instrumental</i> ofertado regularmente					
<i>Inglês Instrumental</i> ofertado como optativo					
<i>Inglês Instrumental</i> ofertado no currículo ativo como optativo					
<i>Inglês Instrumental</i> não é ofertado					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Docentes (QIII/P1).

Novamente, os extremos têm destaque. Para os discentes de Engenharia de Software, o inglês aparece tanto como muito pouco importante, quanto de imprescindível importância. Algo semelhante pode ser dito a respeito do curso de Engenharia de Produção, para cujos participantes a importância do inglês varia de muito pouca a imprescindível. Ainda assim, acredito que o mais inesperado é o fato de o inglês ser considerado de maior importância nos cursos nos quais a disciplina *Inglês Instrumental* não é ofertada (Agronomia e Farmácia), ou o é como optativa (Engenharia Sanitária), ou ainda, é ofertada apenas no currículo ativo (Química Industrial). Sem dúvida, acredito ser mais que pertinente ter *Inglês Instrumental* no rol de disciplinas de todos os cursos do ICET/UFAM. Enfim, as justificativas dos participantes apontam para isto, segundo os seguintes excertos:

Participante	Resposta
Alex André	a disciplina é necessária pois a Língua (sic) Inglesa é universal pra quem trabalha ou quer trabalhar na área (sic) de tecnologia (QIII/P1.1)
Alexandre	faltou mais conhecimento na área (sic) (QIII/P1.1)
Andélia	Contribuir para o meu conhecimento no curso (QIII/P1.1)

Anne Marie	Quando você precisa ler artigos para tese ou mestrado , ter noção de inglês é imprescindível. (QIII/P1.1)
Arnaldo	Porque hoje em dia o inglês é (<i>sic</i>) um dos principais requisitos para conseguir um emprego na área (QIII/P1.1)
Bruna	Com o avanço das tecnologias e indústrias, se é mais exigido o conhecimento de linguas (<i>sic</i>) para que haja uma boa relação (<i>sic</i>) entre o profissional (<i>sic</i>) e o mercado. E saber falar inglês melhora essa relação (<i>sic</i>), alavancando seu currículo (<i>sic</i>) e tornando um diferencial. (QIII/P1.1)
Celiane	Porque, tanto vida acadêmica quanto na profissional o inglês sempre se torna importante. (QIII/P1.1)
Elizene	[p]elo fato de alguns artigos científicos são (<i>sic</i>) em inglês e dominando o inglês instrumental, já facilita. (QIII/P1.1)
Geralda	Porque não vejo muita coisa. (QIII/P1.1)
Isabela	Ja (<i>sic</i>) que o nosso curso exige muito o inglês deveria investir mais nisso. [o inglês]. (QIII/P1.1)
Jolene	Pois na área de Sistemas de Informação, temos que ter no mínimo um pouco de entendimento de inglês. (QIII/P1.1)
Luciana	Precisa-se principalmente para a elaboração de artigos, leituras de textos ou seja compreensão em geral. (QIII/P1.1)

Os respondentes indicam uma miríade de motivos, quer em razão da quantidade de participantes, quer pela diversidade das respostas, entretanto, abordarei aquelas que foram mais evidenciadas, seja pela recorrência, seja pela implicação. Começo por Alexandre, segundo o qual **faltou mais conhecimento na área**. Apesar de sua fala lacônica, acredito que ele se refira a si. No mesmo sentido, Geralda responde não ter visto **muita coisa**. Se ela faz menção a antes da graduação ou durante, permanece incógnito.

Diferentemente, para Andélia, o inglês é muito importante para **Contribuir para o [...] conhecimento no curso**. Convergentemente, Isabela anotou que **deveria investir mais nisso. [o inglês]**. Do mesmo modo, para Jolene, os alunos deveriam **ter no mínimo um pouco de entendimento de inglês**.

A importância do inglês para leitura de artigos e demais publicações científicas foi mencionada por Anne Marie, para quem o inglês é essencial para **ler artigos para tese ou mestrado**. Para Elizene, a disciplina *Inglês Instrumental* facilita a leitura de **artigos científicos [...] em inglês**. Na mesma senda, Luciana tem o inglês como imprescindível **para a elaboração de artigos, leituras de textos ou seja compreensão em geral**.

Por fim, destaco, a partir de alguns respondentes, a relevância do inglês no âmbito profissional. Para Alex André, **a Língua (*sic*) Inglesa é universal pra quem trabalha ou quer trabalhar na área (*sic*) de tecnologia**. Já para Arnaldo, o inglês é

(sic) um dos principais requisitos para conseguir um emprego na área o que é compartilhado por Bruna, para quem **saber falar inglês** [...] acaba **alavancando seu currículo (sic) e tornando um diferencial**. Por fim, para Celiane, **tanto vida acadêmica quanto na profissional o inglês sempre se torna importante**.

À pergunta de qual(is) atividade(s) os respondentes realizam em sala de aula que requer(em) o inglês, os discentes apontaram, com 71% das respostas, a atividade de tradução de resumos, textos e citações, enquanto que ler notícias, artigos e textos contou com 68%. Outro achado interessante é a indicação de escrever com 56% das respostas; falar, 50% e ouvir, 43%, terem sido mencionadas como atividades realizadas em sala.

Mais uma vez, trago, por curso, as respostas dos discentes referentes às atividades realizadas em sala de aula que requerem o inglês, conforme o Quadro 17 a seguir:

Quadro 17 – Atividades realizadas que requerem o inglês.

CURSO	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Traduzir	Não realiza atividades
Engenharia de Software	40%	40%	80%	80%	20%	20%
Sistemas de Informação	60%	60%	80%	100%	60%	20%
Engenharia de Produção	40%	80%	80%	60%	60%	20%
Ciências: Química e Biologia	60%	60%	20%	20%	60%	20%
Ciências: Matemática e Física	33%	-	33%	33%	100%	-
Engenharia Sanitária	50%	50%	100%	50%	100%	-
Química Industrial	-	33%	66%	66%	100%	-
Agronomia	66%	33%	33%	33%	66%	33%
Farmácia	-	-	-	-	100%	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Docentes (QIII/P2).

Como se vê, as atividades que empregam a escuta e a fala são realizadas em sala de aula, tendo aquelas de leitura maior destaque, sendo apenas superadas pelas que requerem a tradução. Mas, aponto para o fato de que 20% dos participantes responderam que não são realizadas quaisquer atividades empregando o inglês em quatro⁵² dos cinco curso nos quais *Inglês Instrumental* é obrigatório, ao mesmo tempo em atividades que empregam a produção oral não foram mencionadas pelos

⁵² Engenharia de Software, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção, Ciências: Química e Biologia.

respondentes de Ciências: Matemática e Física, no qual aquela disciplina é obrigatória.

Seria de supor que estes cursos atorariam atividades com o emprego das habilidades linguísticas, mas adotá-las, penso, varia de acordo com o perfil e as necessidades do próprio curso e de seus respectivos discentes. Neste sentido, contraste com os cursos que não têm *Inglês Instrumental* nas suas matrizes curriculares; Agronomia e Farmácia. No primeiro, há um equilíbrio da realização das tais atividades com ligeiro destaque àquelas que requerem escuta e tradução. No segundo, foi informado que a totalidade das atividades são de tradução.

No que diz respeito às habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) que os respondentes acreditam atender as demandas dos cursos, os resultados apontam algo diferente do verificado anteriormente. Neste particular, as respostas fornecidas pelos respondentes discentes têm implicações, quando comparadas às dos demais respondentes (docentes de *Inglês Instrumental* e demais docentes do ICET/UFAM), entretanto, neste momento, convém abordar apenas as respostas dos discentes, para mais a frente contrastá-las com aquelas dos outros respondentes.

A habilidade de ouvir obteve 50% das respostas dos participantes discentes como aquela que atende as demandas dos seus cursos. Em seguida, a produção escrita, com 59%, a fala ou produção oral, com expressivos 68% e, a leitura com 71%. Curiosamente a tradução, mesmo não sendo uma habilidade, acabou sendo citada com 32%.

Mais uma vez com o fim de melhor contextualizar os dados gerados pelos respondentes discentes, eu apresento as habilidades linguísticas que mais atendem as demandas dos seus respectivos cursos:

Quadro 18 – Habilidades linguísticas que atendem as demandas do curso.

CURSO	Ouvir	Falar	Ler	Escrever	Traduzir
Engenharia de Software	40%	40%	80%	60%	40%
Sistemas de Informação	60%	80%	80%	80%	80%
Engenharia de Produção	40%	80%	80%	60%	60%
Ciências: Química e Biologia	60%	80%	100%	80%	80%
Ciências: Matemática e Física	33%	33%	33%	100%	100%
Engenharia Sanitária	100%	50%	50%	-	-
Química Industrial	33%	66%	66%	66%	66%
Agronomia	66%	66%	100%	33%	66%
Farmácia	-	-	-	-	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P3).

Pode até parecer redundante, mas nesta ocasião os respondentes indicaram quais habilidades julgam mais importantes para seus cursos, enquanto que anteriormente apontaram as atividades, em seus cursos, realizadas pelos professores que requeriam esta ou aquela habilidade.

De qualquer modo, parece haver convergência entre o que foi reportado antes e o de agora. As habilidades obtiveram valores sem variações elevadas, sugerindo aquela convergência mencionada há pouco, em especial cito a habilidade de leitura e tradução, mesmo ciente e que essa não é uma habilidade, mas como foi recorrentemente mencionada pelos respondentes, julgo poder mantê-la junto às demais.

Chamo atenção para os respondentes de Licenciatura em Ciências: Química e Biologia, para os quais ler foi apontada unanimemente. Já os discentes de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física responderam que escrever é a habilidade que mais atende as demandas do curso. Já para os participantes do Bacharelado em Engenharia Sanitária, mesmo dividindo-se entre falar e ler, dedicaram à habilidade de ouvir o *status* de atender as suas demandas acadêmicas. De forma atípica, para o Bacharelado em Farmácia, nenhuma das habilidades foi citada, porém a tradução foi apontada com a totalidade das respostas como a “habilidade” que mais atende o perfil do curso.

Aproveito para ratificar a prevalência das habilidades de leitura e produção escrita, acreditando que podem ser melhor empregadas não só nos cursos em que foram mencionadas majoritariamente, mas também naqueles em que foram citadas timidamente, bem como no curso de Farmácia, como dito anteriormente.

Quando convidados a indicar, numa escala de muito pouco a imprescindível, o que julgam mais importante para sua atuação profissional após o término do curso, os participantes responderam a Questão 4 do seu respectivo questionário investigativo, cujos dados apresento no quadro a seguir:

Quadro 19 - Necessidades linguísticas/atividades para atuação profissional

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	2	1	7	8	14
02	Revisão geral da gramática.	2	2	5	14	9
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	1	1	4	13	13
04	Redação de e-mails.	2	3	5	10	12
05	Leitura de e-mails.	3	2	3	12	12
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	2	-	8	9	13
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	3	1	5	5	18
08	Participar de treinamentos.	2	3	5	6	16
09	Leitura de relatórios.	1	2	7	8	14
10	Redação de relatórios.	1	3	6	9	13
11	Descrição de processos e procedimentos.	2	3	5	8	14
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	2	2	8	7	13
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	2	3	8	6	13

N=32

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

A partir do quadro mencionado anteriormente, percebe-se que a parcela majoritária dos participantes enxerga aquelas 13 necessidades linguísticas como muito importantes, contudo, aponto o fato da maioria deles terem *Revisão geral da gramática* como muito importante. Acredito que isso pode indicar que tal revisão possa servir para fornecer maior desenvoltura nas habilidades linguísticas já apontadas e nas necessidades mencionadas do Quadro 19.

Como as 13 necessidades linguísticas/atividades para atuação profissional não têm necessariamente o mesmo grau de importância entre os nove cursos do ICET/UFAM, eu apresento aquelas que mais atendem as demandas dos seus respectivos cursos.

Entre os 5 respondentes de Engenharia de Software, quatro apontaram como imprescindíveis, *consulta a sites de pesquisa, participar de treinamentos, leitura e redação de relatório e descrição de processos e procedimentos*. Embora percebidas como igualmente imprescindíveis, as demais necessidades linguísticas foram assim

apontadas por 3 respondentes. Curiosamente, 1 respondente apontou *vocabulário direcionado para a minha área* como muito pouco importante, o que acredito destar da proposta de IFE no contexto desta pesquisa.

Quadro 20 - Necessidades linguísticas/atividades para Engenharia de Software

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA ENGENHARIA DE SOFTWARE						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	1	-	1	-	3
02	Revisão geral da gramática.	1	-	-	1	3
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	1	-	1	3
04	Redação de e-mails.	1	-	-	1	3
05	Leitura de e-mails.	1	-	-	1	3
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	1	1	3
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	1	-	-	-	4
08	Participar de treinamentos.	-	1	-	-	4
09	Leitura de relatórios.	-	1	-	-	4
10	Redação de relatórios.	-	1	-	-	4
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	-	4
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	1	-	1	-	3
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	1	-	1	-	3

N=5

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

De acordo com o Quadro 21, os 5 respondentes de Sistemas de Informação, forneceram respostas um tanto equilibradas: para 3 deles são imprescindíveis *vocabulário direcionado para a minha área, participação em conference calls, consulta a sites estrangeiros de pesquisa, participar de treinamentos, usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números e descrever equipamento e sua finalidade*. Por outro lado, 4 respondentes dividiram-se em apontar as demais como muito importantes e imprescindíveis e 1 discente apontou todas elas como razoavelmente importantes.

Quadro 21 - Necessidades linguísticas/atividades para Sistemas de Informação

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA SISTEMAS DE INFORMAÇÃO						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	1	1	3
02	Revisão geral da gramática.	-	-	1	2	2

03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	1	2	2
04	Redação de e-mails.	-	-	1	2	2
05	Leitura de e-mails.	-	-	1	2	2
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	1	1	3
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	1	1	3
08	Participar de treinamentos.	-	-	1	1	3
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	2	2
10	Redação de relatórios.	-	-	1	2	2
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	1	2	2
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	1	1	3
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	1	1	3

N=5

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

No Quadro 22, os 5 respondentes de Engenharia de Produção responderam o seguinte: *consulta a sites estrangeiros de pesquisa* é imprescindível para 4 deles, enquanto que para 3 participantes *participação em conference calls*, *participar de treinamentos*, *descrição de processos e procedimentos*, *usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números* e *descrever equipamento e sua finalidade* são igualmente imprescindíveis.

Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras é muito importante para 3 deles. Entre as demais necessidades linguísticas, destaco aquelas em 4 dos participantes dividiram-se em apontá-las como muito importantes e imprescindíveis: *redação de e-mails*, *leitura e redação de relatórios*.

Quadro 22 - Necessidades linguísticas/atividades para Engenharia de Produção

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	2	1	2
02	Revisão geral da gramática.	-	-	2	2	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	3	2
04	Redação de e-mails.	-	1	-	2	2
05	Leitura de e-mails.	-	1	1	1	2
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	2	-	3
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	1	-	4
08	Participar de treinamentos.	-	-	1	1	3
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	2	2
10	Redação de relatórios.	-	-	1	2	2

11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	1	1	3
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	-	2	3
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	1	1	3

N=5

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

Os discentes de Ciências: Química e Biologia indicaram um grau maior equilíbrio entre os graus de importância das 13 necessidades linguísticas conforme o Quadro 23. Nenhuma delas se destaca como esmagadoramente imprescindível, contudo, entre os 4 respondentes, 2 indicam, com grau maior de imprescindibilidade, *consulta a sites estrangeiros de pesquisa e participar de treinamentos*.

De acordo com estes mesmos 4 respondentes, metade vê *vocabulário direcionado para a minha área, leitura de relatórios e descrição de processos e procedimentos* de razoável importância, enquanto que para os demais respondentes elas são imprescindíveis. Por sua vez, para 3 dos discentes *usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números e descrever equipamento e sua finalidade* têm razoável importância.

Quadro 23 - Necessidades linguísticas/atividades para Ciências: Química e Biologia

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA CIÊNCIAS: QUÍMICA E BIOLOGIA						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	2	-	2
02	Revisão geral da gramática.	-	-	2	1	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	2	1	1
04	Redação de e-mails.	1	-	1	1	1
05	Leitura de e-mails.	1	-	1	1	1
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	2	1	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	1	-	1	-	2
08	Participar de treinamentos.	1	-	1	-	2
09	Leitura de relatórios.	-	-	2	-	2
10	Redação de relatórios.	-	-	2	1	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	2	-	2
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	3	-	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	3	-	1

N=4

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

Por sua vez, os 3 discentes de Ciências: Matemática e Física forneceram respostas ainda mais equilibradas. De fato, nenhuma das 13 necessidades linguísticas, de acordo com o Quadro 24, sobressai em maior grau de importância. Porém, 2 deles dividem-se em indicar as que são muito importantes e imprescindíveis, respectivamente: *conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras, redação e leitura de e-mails e descrever equipamento e sua finalidade.*

Quadro 24 - Necessidades linguísticas/atividades para Ciências: Matemática e Física

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA CIÊNCIAS: MATEMÁTICA E FÍSICA						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	1	1	-	-	1
02	Revisão geral da gramática.	1	1	-	-	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	1	-	-	1	1
04	Redação de e-mails.	-	1	-	1	1
05	Leitura de e-mails.	1	-	-	1	1
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	1	-	1	-	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	1	-	1	-	1
08	Participar de treinamentos.	1	-	1	-	1
09	Leitura de relatórios.	1	-	1	-	1
10	Redação de relatórios.	1	-	1	-	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	1	-	1	-	1
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	1	-	1	-	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	1	-	-	1	1

N=3

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

Do mesmo modo, os 2 participantes de Engenharia Sanitária não foram unânimes em indicar quais necessidades seriam imprescindíveis. Como o Quadro 25 ilustra, os tais respondentes dividem-se entre muito importante e imprescindível com relação a *conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras, redação e leitura de e-mails.* Os participantes revelaram consenso em responder que *vocabulário direcionado para suas respectivas áreas e revisão geral da gramática* são muito importantes.

Quadro 25 - Necessidades linguísticas/atividades para Engenharia Sanitária

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA ENGENHARIA SANITÁRIA						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	-	2	-
02	Revisão geral da gramática.	-	-	-	2	-
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	1	1
04	Redação de e-mails.	-	-	-	1	1
05	Leitura de e-mails.	-	-	-	1	1
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	1	-	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	1	-	1
08	Participar de treinamentos.	-	1	-	-	1
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	-	1
10	Redação de relatórios.	-	-	1	-	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	1	-
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	1	1	-	-
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	1	1	-

N=2

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

No âmbito do curso de Química Industrial, nenhuma das 13 necessidades foi majoritariamente assinalada com imprescindível. Na verdade, com exceção de *vocabulário direcionado para a minha área* - muito importante – e *descrever equipamento e sua finalidade* – pouco importante – a maioria dos 4 participantes apontaram as demais necessidades como muito importantes, conforme indicado no Quadro 26:

Quadro 26 - Necessidades linguísticas/atividades para Química Industrial

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA QUÍMICA INDUSTRIAL						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	3	-	1
02	Revisão geral da gramática.	-	-	-	4	-
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	3	1
04	Redação de e-mails.	-	-	1	2	1
05	Leitura de e-mails.	-	-	-	4	-
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	-	4	-
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	-	4	-
08	Participar de treinamentos.	-	-	1	3	-
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	3	-
10	Redação de relatórios.	-	1	-	3	-

11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	3	-
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	1	3	-
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	2	1	1	-

N=4

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

Os 3 respondentes do curso de Agronomia, de modo semelhante aos de Ciências: Matemática e Física, forneceram respostas mais equilibradas, embora 4 das 13 necessidades tenham recebido maior número de indicações. De acordo com o Quadro 27, a maioria dos respondentes *indicou leitura de e-mails e consulta a sites estrangeiros de pesquisa* como imprescindíveis. A mesma maioria apontou *vocabulário direcionado para a minha área e revisão geral da gramática* como razoavelmente e muito importante, respectivamente.

Quadro 27 - Necessidades linguísticas/atividades para Agronomia

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA AGRONOMIA						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	2	-	1
02	Revisão geral da gramática.	-	1	-	2	-
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	1	1	1
04	Redação de e-mails.	-	1	-	1	1
05	Leitura de e-mails.	-	1	-	-	2
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	1	-	-	1	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	1	-	-	2
08	Participar de treinamentos.	-	1	-	1	1
09	Leitura de relatórios.	-	1	-	1	1
10	Redação de relatórios.	-	1	-	1	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	1	1
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	1	-	1	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	1	-	1	1

N=3

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

Por fim, o único respondente do curso de Farmácia indicou como imprescindível, entre as 13 necessidades mencionadas, *vocabulário direcionado para a minha área, revisão geral da gramática, conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras, consulta a sites estrangeiros de pesquisa, participar de treinamentos, leitura e redação de relatórios,*

descrição de processos e procedimentos, usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números e descrever equipamento e sua finalidade. Já as outras 3 necessidades foram indicadas “apenas” como muito importantes.

Quadro 28 - Necessidades linguísticas/atividades para Farmácia

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS/ATIVIDADES PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL PARA FARMÁCIA						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante / 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	-	-	1
02	Revisão geral da gramática.	-	-	-	-	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	-	1
04	Redação de e-mails.	-	-	-	1	-
05	Leitura de e-mails.	-	-	-	1	-
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	-	1	-
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	-	-	1
08	Participar de treinamentos.	-	-	-	-	1
09	Leitura de relatórios.	-	-	-	-	1
10	Redação de relatórios.	-	-	-	-	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	-	-	1
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	-	-	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	-	-	1

N=1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Questionário Investigativo Discentes (QIII/P4).

Um ponto que merece destaque, a partir do verificado nos Quadros 25, 26, 27 e 28 é a presença de discentes de cursos que não ofertam *Inglês Instrumental* como disciplina obrigatória, como Engenharia Sanitária, Química Industrial, Agronomia e Farmácia. Mesmo os cursos não ofertando a disciplina, a procura de seus discentes por ela indica uma demanda latente, além de implicações pedagógicas mais imediatas, como por exemplo, matriculá-los em cursos que oferecem a disciplina regularmente. Matricular na mesma turma alunos com perfis/objetivos/necessidades tão distintos potencializa a já existente heterogeneidade na sala de aula, embora isto não possa servir de desculpa para não matriculá-los. Certamente se aqueles cursos tivessem *Inglês Instrumental* em suas respectivas matrizes curriculares, esta heterogeneidade seria diminuída e haveria um incremento qualitativo na formação daqueles discentes. Creio que este é um dos maiores desafios a ser enfrentado pela Coordenação Acadêmica do ICET, igualmente replicado nos demais *campi* e Institutos que ofertam *Inglês Instrumental* a vários cursos diferentes.

Creio que pôde ser visto neste subcapítulo, mesmo com número diferente de respondentes, a melhor representação da realidade no que tange as necessidades dos discentes dos 9 cursos do ICET/UFAM.

Aproveito para relembrar que as informações ora apresentadas servem para ilustrar os 3 grupos de participantes, respectivamente. Assim, retomo, mais a frente, os dados fornecidos por eles, de modo a responder as perguntas da pesquisa.

Finalizando este subcapítulo, apresento o quadro com a síntese dos resultados referentes aos Discentes ICET/UFAM (Grupo C).

Quadro 29 – Síntese dos resultados dos Discentes ICET/UFAM (Grupo C).

Questionário Investigativo Discentes (Grupo C)		
Quant.	Item investigado/Categoria	Excertos
1 ^a	Importância do inglês no curso. Por quê?	<p>Muito pouca. 6% (QIII/P.1) Necessário para aprendemos técnicas de leitura e de escrita.. (Berdoaldo – QIII/P1.1).</p> <p>Ja (<i>sic</i>) que o nosso curso exige muito o inglês deveria investir mais nisso. [o inglês]. (Isabela – QIII/P1.1)</p> <p>Razoável. 9,37% (QIII/P.1) faltou mais conhecimento na área (<i>sic</i>) (Alexandre – QIII/P1.1)</p> <p>Porque não vejo muita coisa (Geralda – QIII/P1.1)</p> <p>Alguns artigos dos quais necessitamos estudar ou quando queremos publicar deve[m] esta[r] em inglês. E facilitaria muito aperfeiçoamento nessa língua (Ivan – QIII/P1.1)</p> <p>Muito. 46,8% (QIII/P1). a disciplina é necessária pois a Lingua (<i>sic</i>) Inglesa é universal pra quem trabalha ou quer trabalhar na area (<i>sic</i>) de tecnologia. (Alex André – QIII/P1.1).</p> <p>Contribuir para o meu conhecimento no curso (Andélia, Andreza – QIII/P1.1).</p> <p>Quando você precisa ler artigos para tese ou mestrado, ter noção de inglês é imprescindível. (Anne Marie – QIII/P1.1).</p>

		<p>Porque hoje em dia o inglês e <i>(sic)</i> um dos principais requisitos para conseguir um emprego na área. (Arnaldo – QIII/P1.1).</p> <p>Com o avanço das tecnologias e indústrias, se é mais exigido o conhecimento de linguas <i>(sic)</i> para que haja uma boa relação <i>(sic)</i> entre o profissional <i>(sic)</i> e o mercado. E saber falar inglês melhora essa relação <i>(sic)</i>, alavancando seu currículo <i>(sic)</i> e tornando um diferencial. (Bruna – QIII/P1.1).</p> <p>Porque o inglês é essencial para a Engenharia, desde o processo de formação até no mercado e trabalho. (Carolina – QIII/P1.1).</p> <p>Porque, tanto vida acadêmica quanto na profissional o inglês sempre se torna importante. (Celiane – QIII/P1.1).</p> <p>[p]elo fato de alguns artigos científicos são <i>(sic)</i> em inglês e dominando o inglês instrumental, já facilita. (Elizene – QIII/P1.1).</p> <p>Comunicação e conseguir ler artigos e revistas voltados a minha área de atuação. (Greice – QIII/P1.1).</p> <p>Por que <i>(sic)</i> como em qualquer area <i>(sic)</i> o inglês e um diferencial. (Jaciele – QIII/P1.1).</p> <p>Pois na área de Sistemas de Informação, temos que ter no mínimo um pouco de entendimento de inglês. (Jolene – QIII/P1.1).</p> <p>Porque tem muitos nomes em inglês. (Leonardo – QIII/P1.1).</p> <p>Porque eu posso alcançar outras fontes de conhecimento. Se eu souber o inglês, eu amplio minha maneira de entender e compreender outras formas de aprendizado. Por meio de artigos, até textos que não estão disponibilizados à nossa língua portuguesa. (Renata – QIII/P1.1).</p> <p>Como meu curso envolve Industrial e o inglês é muito importante nas empresas e até mesmo em mestrado e doutorado. (Vivica – QIII/P1.1).</p> <p>Imprescindível. 37,5% (QIII/P1). Melhora a capacidade de se comunicar com pessoas falantes da língua <i>(sic)</i>, e grande parte das linguagens são em língua <i>(sic)</i> inglesa, então aprendendo ela fica até mais fácil <i>(sic)</i> de programar e entender os códigos <i>(sic)</i>. Fora que a</p>
--	--	---

		<p>Lingua (<i>sic</i>) Inglesa é uma das mais faladas no mundo. Outra, muitas vagas de emprego relacionadas a area (<i>sic</i>) de tecnologia estão pedindo o dominio (<i>sic</i>) da lingua (<i>sic</i>) Inglesa. (Alfred – QIII/P1.1).</p> <p>É exigido no mercado de trabalho. (Ana – QIII/P1.1).</p> <p>É uma disciplina que pode ajudar, no momento em que for atuar na área, por ser uma língua mundial é de suma importância que devemos estudar. (Assis – QIII/P1.1).</p> <p>Boa parte da bibliografia de engenharia de software está disponível apenas em inglês. (Bruno Henrique – QIII/P1.1).</p> <p>Porque a língua inglesa atualmente não é só um diferencial no currículo, mas é uma obrigação do indivíduo ter noções básicas do idioma, devido a integração de mercados referente a globalização. (Denis – QIII/P1.1).</p> <p>Se precisar muito para o curso. (Hidelene – QIII/P1.1).</p> <p>Devido ao (<i>sic</i>) Inglês ser uma língua universal, a mais usada no mundo, o torna indispensável o aprendizado de inglês já que também é bastante usados em várias plataformas, programas e etc. (Humberto – QIII/P1.1).</p> <p>Bem, a língua inglesa é imprescindível nos dias atuais, pois a globalização faz com que se torne algo fundamental. O inglês é a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, a língua da comunicação com todo o mundo. (João – QIII/P1.1).</p> <p>Porque a linguagem é essencial pra meu curso de sistemas de informação, onde se usa diariamente o inglês nas linguagem (<i>sic</i>) de programação e sua[s] derivadas. (Jonilson – QIII/P1.1).</p> <p>Além de o inglês ser fundamental em qualquer área, pois é a língua universal, ele é de suma importância para o curso sistemas de Informação, já que as linguagem (<i>sic</i>) de programação são codificadas nesse idioma. (Josimar – QIII/P1.1).</p> <p>Pelo simples fato de inglês ser a segunda língua mais falada no mundo. (Leonel – QIII/P1.1).</p>
--	--	--

		Precisa-se principalmente para a elaboração de artigos, leituras de textos ou seja compreensão em geral. (Luciana – QIII/P1.1).
2 ^a	Atividades em sala que requerem o inglês.	<p>Tradução - resumos, textos e citações. 71% (QIII/P2).</p> <p>Ler - notícias, artigos e textos. 68%. (QIII/P2). 68%</p> <p>Escrever - resumos, artigos, e-mail, anotações. 56% (QIII/P2).</p> <p>Falar – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências. 50% (QIII/P2).</p> <p>Ouvir – vídeos em geral 43% (QIII/P2).</p>
3 ^a	Outras atividades utilizadas.	<p>realizar mais atividade (sic) de inglês (sic) (Alexandre – QIII/P2.1).</p> <p>Artigo[s] principalmente (Hildelene – QIII/P2.1).</p>
4 ^a	Habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) que atendem as demandas do curso.	<p>Ouvir 50% (QIII/P3).</p> <p>Falar 68% (QIII/P3).</p> <p>Ler 71% (QIII/P3).</p> <p>Escrever 59% (QIII/P3).</p> <p>Traduzir 32% (QIII/P3).</p>
5 ^a	Outras atividades.	Tradução (Alexandre – QIII/P3.1).
6 ^a	O mais importante para a atuação profissional.	<p>Sim 70% (QIII/P4).</p> <p>Não 30% (QIII/P4).</p>
7 ^a	Comentário adicionais	<p>O inglês é indispensável em qualquer profissão, pois vivemos hoje em um mundo globalizado e o inglês é universal. Totalmente necessário pra um profissional. (Ana – QIII/P5).</p> <p>Disciplina Inglês Instrumental aprimorou meu conhecimento em relação ao entende sobre o que textos estão tratado (sic). (Celiane – QIII/P5).</p> <p>A lingua (sic) inglesa age em conjunto com a química e biologia, sendo maioria das teorias traduzidas e muitas vezes comprimida e perdendo um pouco de assunto abordado. (Ivan – QIII/P5).</p> <p>Sério de suma importante que o ICET-UFAM, tivesse uma disciplina de inglês aplicada, ou seja uma disciplina avançada, pois o inglês instrumental só ensina o básico, e sabemos que hoje em dia a linguagem inglês (sic) tá (sic) muito em requisitada nas profissões, então seria uma ótima alternativa, poderia até ser ofertada como</p>

		disciplina optativa ou quem sabe num futuro mais próximo esse tipo de disciplina fosse obrigatório em todos os cursos. (Jonilson – QIII/P5).
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador conforme as informações colhidas no Questionário Investigativo Discente do Apêndice G.

3.4 Análise consolidada dos questionários investigativos

Como mencionado no início deste capítulo, tendo já apresentado os dados referentes aos três grupos de participantes de forma isolada, parto para a consolidação dos mesmos de modo a finalmente responder as perguntas desta pesquisa. Aproveito para informar que alguns dados se encontram dispersos entre os diferentes grupos de participantes, justificando, a meu juízo, agrupá-los para somente agora respondê-las.

Ainda que os respondentes já tenham fornecido elementos abordados nos subcapítulos anteriores, convém retomá-los no âmbito de cada pergunta e seus respectivos contextos. Assim, creio que seria redundante e sem sentido dispensar mais tantas páginas repetindo o que já foi realizado. Porém, como feito antes, apresento as perguntas de pesquisa, categorias de análise por meio de quadros de excertos (quando houver), indicando, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado.

A primeira pergunta - Quais as necessidades linguísticas dos alunos do ICET/UFAM no âmbito do IFE? – mesmo estando de certo modo ligada à seguinte, como será visto à frente, traz elementos especiais ao seu próprio contexto. Tendo em conta que as necessidades linguísticas são as situações de uso e assuntos (SOUZA, 2015), os dados coletados junto aos 32 participantes discentes indicam, conforme já visto no subcapítulo 3.3, Quadro 19, aquelas que os participantes discentes apontaram como imprescindíveis para sua atuação profissional.

Mesmo sob a crítica de repetir parte do conteúdo daquele subcapítulo, trago a consolidação daqueles dados, antes em quadros separados, agora em um único, como segue:

Quadro 30 - Síntese dos resultados da 1ª Pergunta

Pergunta de Pesquisa: Quais as necessidades linguísticas dos alunos do ICET/UFAM no âmbito do IFE?						
NECESSIDADES LINGUÍSTICAS DO ICET/UFAM						
1 = muito pouco / 2 = pouco / 3 = razoável / 4 = muito importante/ 5 = imprescindível						
Nº	Necessidades linguísticas/atividades	1	2	3	4	5
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	2	1	7	8	14
02	Revisão geral da gramática.	2	2	5	14	9
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	1	1	4	13	13
04	Redação de e-mails.	2	3	5	10	12
05	Leitura de e-mails.	3	2	3	12	12
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	2	-	8	9	13
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	3	1	5	5	18
08	Participar de treinamentos.	2	3	5	6	16
09	Leitura de relatórios.	1	2	7	8	14
10	Redação de relatórios.	1	3	6	9	13
11	Descrição de processos e procedimentos.	2	3	5	8	14
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	2	2	8	7	13
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	2	3	8	6	13
NECESSIDADES LINGUÍSTICAS DE ENGENHARIA DE SOFTWARE						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	1	-	1	-	3
02	Revisão geral da gramática.	1	-	-	1	3
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	1	-	1	3
04	Redação de e-mails.	1	-	-	1	3
05	Leitura de e-mails.	1	-	-	1	3
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	1	1	3
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	1	-	-	-	4
08	Participar de treinamentos.	-	1	-	-	4
09	Leitura de relatórios.	-	1	-	-	4
10	Redação de relatórios.	-	1	-	-	4
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	-	4
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	1	-	1	-	3
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	1	-	1	-	3
NECESSIDADES LINGUÍSTICAS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	1	1	3
02	Revisão geral da gramática.	-	-	1	2	2
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	1	2	2
04	Redação de e-mails.	-	-	1	2	2
05	Leitura de e-mails.	-	-	1	2	2
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	1	1	3
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	1	1	3
08	Participar de treinamentos.	-	-	1	1	3
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	2	2
10	Redação de relatórios.	-	-	1	2	2
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	1	2	2
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	1	1	3

13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	1	1	3
NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	2	1	2
02	Revisão geral da gramática.	-	-	2	2	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	3	2
04	Redação de e-mails.	-	1	-	2	2
05	Leitura de e-mails.	-	1	1	1	2
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	2	-	3
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	1	-	4
08	Participar de treinamentos.	-	-	1	1	3
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	2	2
10	Redação de relatórios.	-	-	1	2	2
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	1	1	3
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	-	2	3
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	1	1	3
NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DE CIÊNCIAS: QUÍMICA E BIOLOGIA						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	2	-	2
02	Revisão geral da gramática.	-	-	2	1	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	2	1	1
04	Redação de e-mails.	1	-	1	1	1
05	Leitura de e-mails.	1	-	1	1	1
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	2	1	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	1	-	1	-	2
08	Participar de treinamentos.	1	-	1	-	2
09	Leitura de relatórios.	-	-	2	-	2
10	Redação de relatórios.	-	-	2	1	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	2	-	2
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	3	-	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	3	-	1
NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DE CIÊNCIAS: MATEMÁTICA E FÍSICA						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	1	1	-	-	1
02	Revisão geral da gramática.	1	1	-	-	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	1	-	-	1	1
04	Redação de e-mails.	-	1	-	1	1
05	Leitura de e-mails.	1	-	-	1	1
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	1	-	1	-	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	1	-	1	-	1
08	Participar de treinamentos.	1	-	1	-	1
09	Leitura de relatórios.	1	-	1	-	1
10	Redação de relatórios.	1	-	1	-	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	1	-	1	-	1
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	1	-	1	-	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	1	-	-	1	1
NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DE ENGENHARIA SANITÁRIA						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	-	2	-
02	Revisão geral da gramática.	-	-	-	2	-

03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	1	1
04	Redação de e-mails.	-	-	-	1	1
05	Leitura de e-mails.	-	-	-	1	1
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	1	-	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	1	-	1
08	Participar de treinamentos.	-	1	-	-	1
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	-	1
10	Redação de relatórios.	-	-	1	-	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	1	-
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	1	1	-	-
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	1	1	-
NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DE QUÍMICA INDUSTRIAL						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	3	-	1
02	Revisão geral da gramática.	-	-	-	4	-
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	3	1
04	Redação de e-mails.	-	-	1	2	1
05	Leitura de e-mails.	-	-	-	4	-
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	-	4	-
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	-	4	-
08	Participar de treinamentos.	-	-	1	3	-
09	Leitura de relatórios.	-	-	1	3	-
10	Redação de relatórios.	-	1	-	3	-
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	3	-
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	1	3	-
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	2	1	1	-
NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DE AGRONOMIA						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	2	-	1
02	Revisão geral da gramática.	-	1	-	2	-
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	1	1	1
04	Redação de e-mails.	-	1	-	1	1
05	Leitura de e-mails.	-	1	-	-	2
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	1	-	-	1	1
07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	1	-	-	2
08	Participar de treinamentos.	-	1	-	1	1
09	Leitura de relatórios.	-	1	-	1	1
10	Redação de relatórios.	-	1	-	1	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	1	-	1	1
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	1	-	1	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	1	-	1	1
NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DE FARMÁCIA						
01	Vocabulário direcionado para a minha área.	-	-	-	-	1
02	Revisão geral da gramática.	-	-	-	-	1
03	Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários /palestras.	-	-	-	-	1
04	Redação de e-mails.	-	-	-	1	-
05	Leitura de e-mails.	-	-	-	1	-
06	Participação em <i>conference calls</i> (Meet, Zoom, Skype etc).	-	-	-	1	-

07	Consulta a sites estrangeiros de pesquisa.	-	-	-	-	1
08	Participar de treinamentos.	-	-	-	-	1
09	Leitura de relatórios.	-	-	-	-	1
10	Redação de relatórios.	-	-	-	-	1
11	Descrição de processos e procedimentos.	-	-	-	-	1
12	Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números.	-	-	-	-	1
13	Descrever equipamento e sua finalidade.	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador conforme as informações colhidas no Questionário Investigativo Discente do Apêndice G.

Como se pôde ver novamente, das treze necessidades investigadas, doze foram assinaladas majoritariamente como imprescindíveis e uma, *revisão geral da gramática*, foi como muito importante. Isso, no contexto dos 32 discentes, indica aquelas que são de maior interesse e que, de forma institucional, devem merecer maior atenção.

Essas mesmas necessidades, apesar dos diferentes perfis e especificidades dos cursos do ICET/UFAM, tendem a manifestarem-se como que da mesma maneira: imprescindíveis. Entretanto, acredito que outras necessidades possam ser contempladas de modo a ampliar e melhor atender as demandas acadêmicas dos cursos em análise. Se tais outras necessidades não estão citadas nesta pesquisa, creio ser oportunidade para novas investigações.

A próxima pergunta de pesquisa é respondida a partir dos dados coletados junto aos três grupos de participantes, conforme o Quadro 31:

Quadro 31 - Síntese dos resultados da 2ª Pergunta

Pergunta de Pesquisa: Que habilidades linguísticas os alunos do ICET/UFAM utilizam nas aulas da disciplina <i>Inglês Instrumental</i> ?		
Questionário Investigativo Docentes – Inglês Instrumental (Grupo A)		
Quant.	Item investigado/Categoria	Excertos
1ª	Habilidade enfatizada em sala de aula. Por quê?	Leitura. (Abelardo – QI/P1). O foco está no vocabulário básico e técnico para a leitura [...]. (Abelardo – QI/P1.1). Leitura. (Augusto – QI/P1). Penso que em razão do tempo exíguo e das demandas acadêmicas , [...]. (Augusto – QI/P1.1)
2ª	Como essa habilidade é contemplada na sua aula?	Exercícios de leitura e interpretação de texto, conhecimento das palavras com ocorrência (sic) mais frequentes em inglês (sic) da informática e das palavras cognatas e falsas cognatas . [...]. (Abelardo – QI/P2).

		Costumo trabalhar textos trazidos de publicações das áreas dos cursos [...], além de trazer textos de interesse geral em razão da eventual heterogeneidade da sala de aula que pode ter alunos de outros cursos. Também [...] um pequeno seminário no qual a turma dividida em grupos tem um tempo prévio de preparo para ler um artigo em língua inglesa e apresentá-lo [...]. (Augusto – QI/P2).
3 ^a	Qual ou quais das habilidades, de modo isolado ou em conjunto, atende(m) as demandas dos cursos?	Leitura (Abelardo – QI/P5.1-P5.7) Leitura (Augusto – QI/P5.1-P5.7)
Questionário Investigativo Docentes (Grupo B)		
Quant.	Item investigado/Categoria	Excertos
4 ^a	Habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) que atendem as demandas do curso.	Ler 60% (QII/P3). Tradução 30% (QII/P3). Escrever 20% (QII/P3). Falar 10% (QII/P3).
5 ^a	Outras atividades.	Apresentação de palestras. (Hugo – QII/P3.1). Ler e escrever [...] (Magali – QII/P3.1). Escrever, traduzir, ouvir. (Olívia – QII/P3.1). Ler e traduzir [...] falar e ouvir para a participação de eventos científico (sic). (Ricardo – QII/P3.1).
Questionário Investigativo Discentes (Grupo C)		
Quant.	Item investigado/Categoria	Excertos
6 ^a	Atividades em sala que requerem o inglês.	Tradução - resumos, textos e citações. 71% (QIII/P2). Ler - notícias, artigos e textos. 68%. (QIII/P2). 68% Escrever - resumos, artigos, e-mail, anotações. 56% (QIII/P2). Falar – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências. 50% (QIII/P2). Ouvir – vídeos em geral 43% (QIII/P2).
7 ^a	Habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) que atendem as demandas do curso.	Ouvir 50% (QIII/P3). Falar 68% (QIII/P3). Ler 71% (QIII/P3). Escrever 59% (QIII/P3).

		Traduzir 32% (QIII/P3).
--	--	--------------------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador conforme as informações colhidas no Questionário Investigativo Discente do Apêndice G.

A segunda pergunta - Que habilidades linguísticas os alunos do ICET/UFAM utilizam nas aulas da disciplina *Inglês Instrumental*? – enseja certas considerações, algumas já discutidas anteriormente e outras que os dados combinados dos três grupos de participantes indicam.

Primeiramente, ao contrário do que se possa pensar, o enunciado não exclui os docentes dos cursos do ICET/UFAM, na verdade, creio que eles são essenciais pois, como já dito antes, são uma das peças que compõem o mosaico investigado. Ora, acredito no *feedback* entre os participantes do contexto, pois é necessário que haja coerência e coesão entre o que os docentes de *Inglês Instrumental*, os demais docentes e discentes esperam e realizam em sala de aula (RAMOS, 2005; ROSSINI; BELMONTE, 2015). Ou seja, é preciso que todos ajam como o maior grau de “sincronismo” possível, subsidiando e reforçando o que os demais realizam.

Em segundo lugar, é justo investigar quais atividades realizadas em sala de aula demandam o uso do inglês, pois, por estarem atreladas a uma ou mais habilidades linguísticas, indicam quais dessas habilidades são necessárias.

Assim, partindo das atividades, categoria investigada entre docentes e discentes, poderia haver resultados semelhantes em ambos os grupos de participantes, porém os resultados foram diferentes. Apenas para lembrar, os respondentes docentes elencaram, expressivamente, a habilidade de leitura como a mais importante em seus respectivos cursos, ao passo que a tradução foi apontada como a menos indicada. Já os participantes discentes apresentaram respostas contemplando todas as atividades apresentadas no enunciado da pergunta, inclusive a não realização de atividade alguma.

Além disso, os discentes apontaram, com 71% das respostas, a atividade de tradução de resumos, textos e citações, enquanto que ler notícias, artigos e textos contou com 68%. Outro achado interessante é a indicação de escrever, 56%; falar, 50% e ouvir, 47%, terem sido mencionadas como atividades realizadas em sala de aula, sendo que, na mesma pergunta, os respondentes docentes não as mencionaram. Outrossim, 12,5% dos discentes responderam que seus docentes não realizam atividades que requerem o inglês, dado igualmente ausente nas respostas daqueles docentes. Creio que aquela discrepância, citada anteriormente, pode ser

explicada se considerarmos que os docentes que realizam tais atividades não participaram desta pesquisa. Neste caso, esta “discrepância” desaparece e sugere um cenário onde as atividades contemplando as habilidades e necessidades linguísticas, incluindo ler textos, sejam largamente realizadas nos cursos do ICET/UFAM.

De qualquer modo, fica evidenciado a prevalência de atividades que exigem a habilidade de leitura enquanto as demais (ouvir, falar e escrever) são empregadas em menor escala. Porém, acredito que isto seja algo de positivo, pois indica uma necessidade latente de se desenvolvê-las, em que pese o perfil de cada curso.

A pergunta “Como os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE?” foi respondida considerando as respostas dos participantes docentes de *Inglês Instrumental* bem como sua ementa nos cursos do ICET/UFAM.

Quadro 32 - Síntese dos resultados da 3ª Pergunta

Pergunta de Pesquisa: Como os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE?		
Questionário Investigativo Docentes – Inglês Instrumental (Grupo A)		
Quant.	Item investigado/Categoria	Excertos
1ª	A ementa favorece o ensino-aprendizagem? Por quê?	Não. Fator limitante ao professor (Abelardo – QI/P4.1). De forma geral sim . Porque as ementas [...] abordam as estratégias e técnicas de leitura . (Augusto – QI/P4.1).
2ª	Os objetivos favorecem o ensino-aprendizagem? Por quê?	idem ao anterior. [Não. Fator limitante ao professor] (Abelardo – QI/P4.2). Acredito que sim , uma vez que, ainda que de forma geral, os cursos busquem desenvolver as habilidades de leitura [...]. (Augusto – QI/P4.2).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador conforme as informações colhidas no Questionário Investigativo Discente do Apêndice C.

Embora a ementa da disciplina não esteja na pergunta, acredito que ela é importante para ajudar a compor o melhor retrato dos objetivos. Igualmente, como estão relacionados e as respostas são praticamente as mesmas – tanto para a ementa quanto para os objetivos – as abordarei em conjunto.

A discordância dos participantes que poderia impedir em respondê-la, na verdade indica algo implícito. Dos dois respondentes, um ministrou *Inglês Instrumental* apenas por quatro meses para um único curso, já o outro participante tem atuado no

ICET/UFAM há anos, ministrando-a para os demais cursos. Acredito que o conhecimento mais robusto do Plano de Curso da disciplina *Inglês Instrumental* e a recorrente atuação em cursos diversos, pendam a favor de sua ementa e plano em favorecer o ensino-aprendizagem de *Inglês Instrumental*. Além disso, como visto anteriormente no Quadro 7 – Ementas e Objetivos da disciplina *Inglês Instrumental* no ICET/UFAM, os cursos ofertantes estabelecem o vínculo entre o conteúdo das suas respectivas ementas e objetivos no sentido de endossar a leitura como a habilidade mais necessária.

Diante disso, acredito ser correto dizer que não só as ementas, mas também os objetivos da disciplina *Inglês Instrumental*, à luz do IFE, favorecem o seu ensino-aprendizagem.

Este capítulo apresentou a consolidação dos dados entre os três grupos de participantes para responder as três perguntas de pesquisa. A seguir, nas Considerações Finais, volto aos três objetivos de minha pesquisa e não só retomo sinteticamente os resultados alcançados, mas também abordo algumas implicações deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem IFE no ICET/UFAM e, por fim, encerro com encaminhamentos para futuras pesquisas e outras contribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ozymandias: “Eu fiz a coisa certa, não fiz? Tudo terminou bem”.

Dr. Manhatam: “Terminou? Nada termina, Adrian. Nada nunca termina”.

Watchmen⁵³

Neste último capítulo, retomo alguns pontos da Introdução desta dissertação, relembro os objetivos propostos e alguns pontos relevantes da análise dos dados. Na sequência, aponto possibilidades de futuras pesquisas, e, por fim, apresento as considerações advindas da realização deste trabalho.

Conforme mencionado na Introdução, a motivação de desenvolver uma pesquisa que buscasse relacionar minha experiência com os desafios, os obstáculos e as oportunidades de IFE no âmbito do ICET/UFAM, além dos benefícios àquele Instituto, também serviria para ajudar a preencher a lacuna de pesquisas em Análise de Necessidades na UFAM, o que modestamente considero um retorno por tudo que a UFAM tem me proporcionado desde a graduação, além de contribuir para a comunidade atendida por ela em Itacoatiara (AM). Tanto é assim, que cito Bensesch (2008, p. 48), para quem o IFE “[...] exige uma resposta mais ética e crítica aos requisitos acadêmicos e de trabalho [...] por meio de um processo dialógico, localizado em preocupações locais.”⁵⁴

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada e teve os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Realizar uma Análise de Necessidades de Inglês para Fins Específicos nos cursos do ICET/UFAM.

E como específicos:

- Investigar as necessidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) de ensino-aprendizagem de IFE dos discentes dos cursos do ICET da UFAM;

⁵³ MOORE, A.; GIBBONS, D. Watchmen. Ed. definitiva. Barueri: Panini Brasil, 2009.

⁵⁴ Tradução minha para: “[...] requires a more ethical and critical response to academic and job requirements [...] through a dialogic process, located in local concerns”.

- Mapear, a partir das habilidades identificadas, os conteúdos que podem ser sugeridos para se efetivar o ensino-aprendizagem de IFE;
- Identificar se e como a ementa e os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE e propor uma adequação desses.

O trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso e teve como contexto o ICET/UFAM, e, como participantes, 2 docentes da disciplina *Inglês Instrumental*, 10 docentes e 32 discentes. Para a geração dos dados, foram utilizados três Questionários de Perfil (APÊNDICES B, D e F) e três Investigativos (APÊNDICES C, E e G).

A análise de dados revelou que das 13 necessidades linguísticas dentro do IFE nos cursos, 12 são consideradas imprescindíveis, entre elas, vocabulário direcionado para a área, redação de e-mails, consulta a sites estrangeiros de pesquisa, participação em treinamentos e leitura de relatórios. Mais que indicar as tais necessidades, acabou-se por identificar os gêneros textuais a elas relacionados. Quanto às habilidades, a de leitura é a mais empregada nas aulas de *Inglês Instrumental* e nas demais disciplinas onde os docentes trazem conteúdos em inglês, além de os discentes se referirem a ela como a que mais atende as demandas de seus cursos. Contudo, deve-se anotar que as demais habilidades (ouvir, falar e escrever) também têm seu lugar, embora em menor proporção. No que concerne as ementas e os objetivos de *Inglês Instrumental* entre os cursos e o ensino-aprendizagem de IFE, esta pesquisa constatou, ainda que de forma indireta, que há coerência entre o que eles estipulam nos seus Planos de Ensino e os postulados de IFE.

No que tange às possíveis aplicações pedagógicas dos resultados desta pesquisa, trago duas sugestões. Em primeiro lugar, sugiro a realização de Análise de Necessidades de modo contínuo, sempre que possível ou pelo menos em intervalos regulares nos cursos do ICET/UFAM. Igualmente, por mais exigente, desafiador e virtualmente inexecutável que seja, sugiro adotar o mesmo procedimento em todos os *Campi* da UFAM onde a disciplina *Inglês Instrumental* seja ofertada, pois as necessidades de ensino-aprendizagem de IFE variam de curso a curso, de *campus* a *campus*. Assim, espero que isto possa se tornar perene e institucional o que auxiliaria a comunidade acadêmica nas suas necessidades linguísticas, além de (re)planejar as

atividades de modo a atender as habilidades e os conteúdos mais sensíveis a cada contexto. Ainda, sugiro que, nos termos da Política Linguística da UFAM, sejam criados programas e projetos de LinFE para atender as demandas institucionais e da comunidade acadêmica dos *campi*.

Em segundo lugar, também sugiro, a exemplo do que já ocorreu no Curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras-FLET/UFAM, que, nos demais *campi*, pelo menos no ICET/UFAM, o nome da disciplina *Inglês Instrumental* seja alterado para *Inglês para Fins Específicos*, pois a insistência em continuar a adotar o termo *Instrumental* reforça o mito de que a habilidade de leitura é a única utilizada (RAMOS, 2005), e o termo *Instrumental* remete à ideia da língua como um instrumento para realizar uma tarefa, ignorando a sua dimensão social (MOITA LOPES, 2006). No âmbito acadêmico, recomendo a criação da disciplina *Inglês para Fins Específicos* nos cursos que ora não ofertam *Inglês Instrumental*, como Agronomia e Farmácia, além de inseri-la no currículo como disciplina obrigatória nos cursos de Engenharia Sanitária e Química Industrial.

Como contribuições deste trabalho, creio que os resultados possam contribuir para os grupos de pesquisa nos quais o ensino-aprendizagem de IFE esteja inserido, ou mesmo criá-los se for o caso. Além disso, penso que aproveitei a oportunidade de dar visibilidade ao *Inglês Instrumental* e ao IFE junto à comunidade acadêmica. Não menos importante, agrega-se à minha prática docente mais subsídios teóricos de modo a continuar o que tem funcionado e reconsiderar o que parece não surtir o efeito desejado.

Quanto a futuros trabalhos, proponho a realização de novas pesquisas que abordem IFE e Análise de Necessidades nos cursos de graduação e pós-graduação. Também registro a intenção de voltar a este tema em futura tese de doutorado, possivelmente investigando o IFE dentro da Política Linguística da UFAM.

Aproveito para citar Sousa (2019), para quem a região amazônica é um vasto celeiro de oportunidades para pesquisas em LinFE, nos campos das ciências e dos setores de serviços como turismo e hotelaria, além das instituições públicas e uma miríade de profissionais liberais.

Durante a elaboração desta dissertação, deparei-me com algumas questões. A primeira delas diz respeito à formação de professores de LinFE/IFE. De acordo com Monteiro (2009; 2015), a formação desses professores deve começar na graduação em Letras com uma disciplina que tenha, como um de seus objetivos, formar

professores de línguas, de modo que conheçam a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de LinFE/IFE. Esta formação é endossada por Cristovão e Beato-Canato (2016), que entendem como fundamental preparar professores em pré-serviço para agirem em contextos de ensino-aprendizagem de LinFE, além de imprescindível que haja convergência entre pesquisa e ensino-aprendizagem.

Desse modo, vinculo-me aos autores e defendo que os professores em pré-serviço aprendam a desenvolver cursos de LinFE/IFE além de elaborar material didático que melhor atenda às necessidades e habilidades linguísticas de suas turmas.

A segunda questão, diz respeito ao contexto da pesquisa. Embora minha pesquisa tenha sido realizada no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET/UFAM, nenhum dos participantes mencionou nem sugeriu a adoção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs. Acredito que o ICET/UFAM tenha capital intelectual capacitado para desenvolver e implementar aplicativos, programas e demais recursos tecnológicos que possam contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas, em especial, IFE.

Enfim, em que pareça presunçoso, sei que não se pode contar com tudo, mesmo porque, segundo Belo (2011, p. 121):

Todo o resto relacionado ao ensino de línguas pode ser incluído na categoria de convenções, variando de país para país, de cidade para cidade, de escola para escola e de sala de aula para sala de aula. Na longa lista de convenções mutáveis de ensino de línguas, podemos incluir metodologias, materiais, horários, tipos de testes e procedimentos de avaliação, tipos de exercícios, organização do aluno em sala de aula, programas, laboratórios de línguas e outras mídias audiovisuais, objetivos (gerais e específicos), e as atividades destinadas a ensiná-los, técnicas pedagógicas, etc., etc.⁵⁵

Encerro este capítulo destacando que este Mestrado foi mais um tijolo do meu edifício. Por meio dele, pude encetar reflexões acerca da minha própria prática pedagógica e constato, novamente, que preciso estar em formação continuada, pois como Alencar (2020, p. 11) apontou, é necessário “o (re)exame de minha prática

⁵⁵ Tradução minha para: “Everything else related with language teaching may be included in the category of conventions, differing from country to country, town to town, school to school, and classroom to classroom. In the long list of changeable conventions of language teaching we may include methodologies, materials, timetables, types of tests and assessment procedures, types of drills, classroom student organization, syllabi, language labs, and other audiovisual media, objectives (general and specific), and the activities designed to teach them, pedagogical techniques, etc., etc.”

docente e de como professor formador, tendo eu percebido o aspecto de (trans)formar a nós para poder operar igual (trans)formação na comunidade em que estivermos”.

Finalmente, concluo projetando novos avanços para o ensino-aprendizagem de IFE e minha própria maturação intelectual, profissional e pedagógica, na certeza de que somos o melhor que quisermos ser.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A. U. R. C. **Pesquisa em Linguística Aplicada: o estado do estudo de caso.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras-UFAM para aprovação na disciplina Teorias Linguísticas. Mimeo. Manaus, 2019.
- ALENCAR, A. U. R. C. **Autobiografia de um professor em (trans)formação: nada nunca termina.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras-UFAM para aprovação na disciplina Formação de Professores de Línguas: questões teóricas, caminhos e possibilidades. Mimeo. Manaus, 2020.
- ALMEIDA, C. S. **A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES à luz da análise de necessidades.** 2014. 228f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVES, M. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo.** Rio de Janeiro: Campus, 2007.
- ANDRADE, E. C. **Análise de Unidades de Ensino de Inglês como L2 com ênfase nos aspectos orais.** 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARAÚJO, M. S. Inglês para Fins Específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-79, jan. 2015.
- ARÉVALO, P. H. **O Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental em Cursos de Graduação da Área de Saúde de Instituições de Ensino Superior em Manaus.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BARTOLETO, G. Entenda o que é língua franca. Galaor Bartoletto. Piracicaba, 02 jan. 2010. Disponível em: <http://www.galaor.com.br/lingua-franca> Acesso em 26 dez. 2020.
- BASTURKMEN, H. Discourse in MBA seminars: towards a description for pedagogical purposes. **English for Specific Purposes**, [s. l.], n. 18, p. 63-80, 1999.
- BEDIN, M. C. **Espanhol para Fins Específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: possibilidades.** 2017. 248 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BELO, J. M. C. Language didactics: teacher education and the 21st century. In: UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO (Portugal). Centro de Estudos em Letras (ed.). **Metamorfoses**: 25 anos do Departamento de Letras-Artes e Comunicação. Vila Real: Publito, 2011. p. 119-133.

BENESCH, S. **Critical English for Academic Purposes**: theory, politics, and practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008.

BERWICK, R. Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: JOHNSON, R. K. (ed.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BRANQUINHO, D. B. **Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Franca: um estudo de caso na UFAM**. 2017 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BRITO, P. A. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no ensino superior tecnológico**: grau de ajuste de uma situação atual para o elfe (ensino de línguas para fins específicos). 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BROWN, J. D. Second language studies: curriculum development. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2006. p. 102-110.

CABO VERDE, G. M. **Uma análise de necessidades de Inglês no curso de Direito da UFAM**: um estudo de caso. 2017. 23 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CANTAROTTI, A.; PINTO, P. T. Inglês para Fins Específicos e o ensino para o secretariado: *data driven learning* e tradução. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 23-45, 2018.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis: Vozes, 2017. Tradução de Elisabeth da Rosa Conill.

CARDOSO, Z. C. Check-in: um gênero familiar para recepcionista de hotel. **The Specialist**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 143-153, 2003.

CARVALHAES, L. N. A. **Leitura em Língua Inglesa**: de textos numa abordagem técnico-profissional. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CARVALHO, K. R. R. **Análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa em um curso de Letras**. 2008. 248 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, K. R. R. Análise de necessidades de aprendizagem de alunos de língua inglesa em um curso de letras. **The Specialist**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 45-65, 2012.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. G.; SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project: an Evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. Ed São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006a.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

COELHO, I. M. W. S. O desenvolvimento de competências no ensino-aprendizagem de línguas: cenários, tendências e desafios. In: COELHO, I. M. W. S. (org.). **Competências no Ensino-Aprendizagem de Línguas: pressupostos, práticas e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CRISTOVÃO, V. L. L; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 32, n. 1, p. 45-74, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. UK: Cambridge University Press, 2003.

DANIEL JUNIOR, G. M. **Universidade e Sociedade na Amazônia Contemporânea: análise do processo de interiorização do ensino superior público na região amazônica**. 2018. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. St. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998.

EDMUNDSON, E.; FITZPATRICK, S. Negotiating the syllabus: learning needs analysis through pictures. In: BREEN, M. P.; LITTLEJOHN, A. (eds.). **Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 163-175.

EL KADRI, M. S. Inglês como Língua Franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, 10, n. 2, 2010. p.64-91.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: atitude de formadores de professores. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 163-192.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

GASTALDI, L. K. S. **Ensino de Espanhol para Fins Específicos**: perfil e análise de necessidades de potenciais alunos. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Araraquara, Araraquara, 2017.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GERRING, J. **Pesquisa de estudo de caso**: princípios e práticas. Petrópolis: Vozes, 2019. Tradução de: Caesar Souza.

GLOWACZ, R. A language audit in a Polish financial and legal consultancy. In: KOSTER, C. (ed.). **Language Auditing**. Amsterdam: de Werelt, 2004. p. 201-219.

GOMES, L. F. Uso da língua inglesa nos hotéis de Sorocaba e região: um estudo das necessidades na situação-alvo. **the ESP**. v. 24, n. 1, p.17-34, 2003.

GUERRA, W. T.; LIMA, S. C. Inglês para Fins Específicos em cursos superiores de Tecnologia na Educação Profissional. **Linguagens & Cidadania**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 80-91, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/%2A%2A> Acesso em: 7 mar. 2020.

GUIMARÃES, R. M. Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HALL, A. Fremdsprachenkenntnisse im Beruf: Anforderungen an Erwerbstatige. **Berufsbildung In Wissenschaft Und Praxis**, [s. l.], v. 3, n. 36, p. 48-9, jan. 2007.

HARDING, K. ESP-You're not alone. **New Routes**, Jaguará, v. 34, p. 32-35, jan. 2008.

HECKER, U. Berufswechsel - Chancen and Risiken: Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung. **Berufsbildung In Wissenschaft Und Praxis**, [s.l.], v. 4, n. 29, p. 12-17, 2000.

HOLME, R.; CHALAUISAENG, B. The learner as needs analyst: the use of participatory appraisal in the EAP reading classroom: the use of participatory appraisal in the EAP reading classroom. **English For Specific Purposes**, [s. l.], n. 25, p. 403-419, 2006.

HUHTA, M. *et al.* **Needs analysis for language course design: a holistic approach to ESP**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**. 7. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1992.

HYPPOLITO, F. B. **Ensino e aprendizagem de Inglês Para Fins Específicos: um estudo de caso**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

JASSO-AGUILAR, R. Sources, methods and triangulations in needs analysis: a critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. **English for Specific Purposes**, [s. l.], n. 18, p. 27-46, 1999.

JEAN, E. N. S. **Educação ambiental: um trabalho interdisciplinar utilizando a ferramenta *scratch* com alunos do ensino médio na construção de objetos de aprendizagem**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Para Recursos Amazônicos, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2017.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILA - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, Mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198463982014000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 jan. 2021.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the english language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. **English in the world: teaching and learning and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KENNEDY, C.; BOLITHO, R. **English for Specific Purposes**. [s.l.]: Maxmilian, 1984.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [s.l.], n. 8, p. 409-424, 2 ago. 2006. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763> Acesso em 8 abr. 2020.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: LOPES, L. P. M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol: gêneros profissionais do ramo imobiliário. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 635-660, 17 jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982014005000016>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982014000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 jan. 2021.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

LIMA, B. F. **O Ensino de Inglês em um Instituto Federal**: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, M. H. (ed.). **Second Language Needs Analysis**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 19-76. (Cambridge Applied Linguistics).

LOPES, R. F. S. Material didático de língua inglesa: uma possível ferramenta para a inclusão de alunos em situação de risco no processo de ensino-aprendizagem. **The Specialist**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-111, 2016.

LOUHALA-SALMINEN, L. The fly's perspective: discourse in the daily routine of a business manager. **English For Specific Purposes**, [s. l.], n. 21, p. 211-231, 2002.

LOURENÇO, J. R. A língua inglesa e a atividade secretarial no ambiente corporativo: uma revisão de papéis. **The Specialist**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 225-246, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second language research**: methodology and design. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MADEIRA, F. Uma análise dos critérios dos professores na preparação de material didático para cursos de língua estrangeira de conteúdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 73-87, 2005.

MARTINS, E. B. **Uma experiência de ensino de francês língua estrangeira no contexto profissional de secretariado**: francês com objetivos específicos. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MASIN, M. A. P. C. G. **Análise de necessidades na disciplina de inglês em um curso superior de tecnologia em automação industrial**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATTHES, C. Y.; WORDELMANN, P. **Fachkräft. Fremdsprachen und Mobilität**. Bielefeld: Bertelsmann, 1995.

MAURANEN, A. The corpus of English as a lingua franca in academic settings. **Tesol Quarterly**, [s. L.], n. 37, p. 513-527, 2003.

MENEZES, V.; SILVA, M. M. S.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, L. A. C. **Análise de Necessidades de Língua Inglesa para Bombeiros de Aeronáutica**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MONTEIRO, M. F. C. **O ensino do Inglês Instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus: origens e tempos presentes**. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC)**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. Formação de professores para o ensino-aprendizagem da leitura: uma experiência na UFAM. In: LIMA-LOPES, R. E. de; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 209-229.

MONTEIRO, M. F. C. **Escrita científica: como produzir artigos científicos, relatos de experiência, papers e resumo expandido**. Manaus, AM: I Jornada de Capacitação Científica do IFAM, 2021. 32 slides, color.

MONTE MÓR, W. **Rethinking language in the age of technology: epistemology of performance and meaning making**. Mesa-redonda In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES

UNIVERSITÁRIOS (ABRAPUI), 3., Florianópolis. 2012. Anotações de MONTEIRO (2014).

MORAES, M. G. A trajetória didático-pedagógica do 'inglês instrumental' na UNICAMP: uma reflexão sobre as implicações os seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação de professores de língua inglesa.: uma reflexão sobre as implicações os seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação de professores de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. L.], v. 44, n. 1, p. 9-18, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639410/7004>.

Acesso em: 11 set. 2019.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2011.

NEVES, C. **Análise de necessidades em um curso técnico integrado o ensino médio em informática para internet**. 2019. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

NOGUEIRA, M. N. L. **O ensino escolar e o contexto sociocultural e ambiental de comunidades ribeirinhas no interior do Estado do Amazonas**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Para Recursos Amazônicos, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2017.

NUNES, M. B. C. O professor de EAP: comportamentos fossilizados ou vivência reflexiva? In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**: homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 265-284. (As Faces da Linguística Aplicada).

OLIVEIRA, G. Um ponto de partida na trajetória do entendimento das necessidades dos alunos do curso de sistemas de informação em relação ao uso do inglês. **The Specialist**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-68, 2011.

OLIVEIRA, J. M. **Engenharia didática aplicada no ensino de modelagem e simulação de processos**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Para Recursos Amazônicos, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2016.

ONODERA, J. **Análise de necessidades do uso da Língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional**. 2010, 119 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OREFICE, A. **Francês para Relações Internacionais**: investigando ações de ensino e de aprendizagem em uma formação de francês para objeto específico. 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OSBORNE, B. P. **A precarização do trabalho docente**: a figura do professor substituto na Universidade Federal do Amazonas. 2019. 116 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PAIXÃO, H. P. **Análise de Necessidades nas aulas de Português**: uma possibilidade? 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PETRASSO, C. **Português para Fins Específicos**: uma proposta para um curso de nivelamento acadêmico. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 21-24.

RAJAGOPALAN, K. World English – um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-57.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. **The Specialist**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.1-29, 2004.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para Fins Específicos. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**. Reading: Garnet Publishing Ltd. 2008. p. 63-80.

RAMOS, R. A. História da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Orgs.). A abordagem instrumental no Brasil: um projeto seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo, EDUC: 2009.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.

REIS, M. **A importância da competência gramatical no ensino comunicativo**: em língua inglesa. São Paulo: Oficina de Textos, 1998.

ROBINSON, P. **ESP today**: a practitioner's guide. New York: Prentice Hall, 1991.

RODRIGUES, L. F. A análise de necessidades e sua importância para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas para fins profissionais. In: FERREIRA, C. J.; COSTA, E. B.; TEIXEIRA, W. B. (orgs.). **Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: material didático**. Manaus: Edua, 2017. p. 37-58.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes, 2015. p. 347-359.

RUFINO, I. T. G. **O Inglês para Fins Específicos na UFAM**: uma análise de necessidades do curso de engenharia da computação, 2017. 24 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SAES, M. E. L. Exame de proficiência em língua inglesa: análise de necessidades e propostas metodológicas. **The Specialist**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 91-112, 2013.

ŞAHAN, Ö.; ÇOBAN, M.; TOPKAYA, E. Z. A Language Needs Analysis of Engineering Undergraduate Students at a Technical University: a Turkish case. **English For Specific Purposes World**, [s. L.], v. 17, n. 51. 2016. Disponível em: http://esp-world.info/Articles_51/NA_Study.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

SANTOS, S. A. **Conhecimento pedagógico do conteúdo na formação e exercício do professor de Química no município de Itacoatiara – AM**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SANTOS, V. G. **Português para fins Específicos e seu ensino no Curso Técnico de Contabilidade**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHMITZ, J. R. **Globalização, a Língua Inglesa e o Brasil**. 2000. Jornal da Unicamp. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/out2000/pagina19-Ju155.html. Acesso em: 01 out. 2020.

SCHÖPPER-GRABE, S.; WEIß, R. **Vorsprung durch Fremdsprachentraining**. Cologne: Deutscher Institutsverlag, 1998.

SCHRÖDER, K. Fremdsprachenbedarf bei Schering: 183 Arbeitsplatzanalysen (unteres und mittleres Management). **Die Neuren Sprachen**, [s. l.], n. 83, p. 78-103, 1984.

SEŠEK, U. English for teachers of EFL: towards a holistic description. **English For Specific Purposes**, [s. l.], n. 26, p. 411-425, 2007.

SILVA, A. A. F. **Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II: contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, E. A. **SisMol3D**: desenvolvimento de um software educacional para o ensino de estruturas moleculares em química. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Para Recursos Amazônicos, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2014.

SILVA, F. O. **Análise de Necessidades de Inglês Jurídico para Advogados**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. um caminho para a integração escolar. 2000. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, R. C. Análise de necessidades em inglês: proposição e reflexões sobre um instrumento de coleta de informações. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 48-67, 2018.

SILVEIRA, R. **O livro didático nos processos de ensino-aprendizagem de Alemão no CEL: uma análise de necessidades**. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIMÕES, R. M. **Inglês para Fins Específicos: aulas particulares centradas na produção oral para o exame TOEFL IBT**. 2014. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura: um estudo de caso no IFAM**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUSA, E. L.; MONTEIRO, M. F. C. O Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos - Leitura no PROEJA: reconhecendo necessidades, lacunas e desejos. In: SIMPÓSIO EM ENSINO TECNOLÓGICO NO AMAZONAS, 5., 2019, Manaus. **Anais**

[...]. Manaus: IFAM, 2019. p. 226-234. Disponível em: <http://www.ifam.edu.br/mpet/seta>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SOUSA, Y. H. **Blended English Teaching**: proposta de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUTO, M. V. L. *et al.* Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 890-900, set. 2014.

SOUZA, R. A. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional: área editorial**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, R. T. Y. B. **Aquaponia**: uma ferramenta didática para formação inicial e continuada de professores de ciências. 2018. 57 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Para Recursos Amazônicos, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2018.

SOUZA, S. A. Análise de necessidades e o ensino de línguas para fins específicos. **Revista Desempenho**, v. 2, n. 22, 3 out. 2015.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 435-454.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (ed.). **ESP: state of the art**. SEAMEO Regional Language Centre, 1988 (Anthology series 21).

TOMASELLI, C. K.; LUCENA, M. I. P. Inovação Temática e Epistemológica: Propostas e Desafios para a Pesquisa em Linguística Aplicada do Século XXI. **Línguas & Letras**, [s. l.], v. 18, n. 41, p.7-22, 2017.

TORRES, B. R. **O ensino de produção de textos para fins específicos: administração**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. Conselho Universitário. Resolução nº 028/2018, de 14 de dezembro de 2018. Institui a Política Linguística da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res-n-0282018-consepe.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. Conselho Universitário. Resolução nº 021/2005, de 25 de novembro de 2005. Dispõe sobre a criação do Campus Universitário “Moysés Benarrós” Israel do Polo Médio Amazonas, com sede

em Itacoatiara – AM. Manaus: Conselho Universitário, 2005. Disponível em: <http://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0212005suni.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. Conselho Universitário. Resolução nº 024/2006, de 26 de outubro de 2006. Dispõe sobre a criação da Unidade Acadêmica Permanente de Itacoatiara, com sede em Itacoatiara – AM. Manaus: Conselho Universitário, 2006. Disponível em: <http://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0242006suni.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

UZUN, K. English for Academic Purposes Needs of Research Assistants: A Qualitative Needs Analysis in a Nursing Department. **International Journal of Contemporary Educational Research**, [s. L.], v. 1, n. 5, p.18-25, nov. 2018.

WEIß, R. Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: KRAMER, W.; WEIß, R. (ed.). **Fremdsprachen in der Wirtschaft: Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz**. Cologne: Deutscher Institutsverlag, 1992. p. 10-46.

VIAN JR, O. Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], v. 15, n. Especial, p. 433-457, 1999.

VIAN JR, O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registo. **The Specialist**, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 1-16, 2003.

VIAN JR, O. A Análise de Necessidades no ensino de Inglês em contextos profissionais. **The Specialist**, São Paulo, v. 29, n. 2, p.139-158, 2008.

VIEIRA, B. G. M.; ARANHA, S. A análise de necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação. **The Specialist**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 49-72, 2015.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILAÇA, M. L. C. Para entender o ensino de Inglês para Fins Específicos: princípio, características e ramos. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 57-70.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método** [recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera.

ZANATA, S. C. **O profissional de Alimentos e Bebidas (garçons): um estudo com base no sistema da avaliatividade**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZANELATO, A. S. L. **A educação ambiental como práxis investigativa: uma formação docente colaborativa interdisciplinar**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado) -

Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Para Recursos Amazônicos, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2017.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da Pesquisa “Análise de necessidades de Inglês para Fins Específicos (IE) nos cursos do ICET da UFAM em Itacoatiara (AM): um estudo de caso”, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Ubiratan Raposo da Câmara Alencar, portador do RG XXXXXX e do CPF XXX.XXX.XXX-XX, telefone celular (92) 99477-XXXX, e-mail XXXXXX@XXXX.com, orientado pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da XXXX CRAM/AM e do CPF XXX.XXX.XXX-XX, telefone celular (92) 99967-XXXX, e-mail mXXXXXX@XXXX.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras (FLET) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as necessidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) dos discentes dos cursos do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas-UFAM e os objetivos específicos são: mapear, a partir dessas habilidades identificadas, os conteúdos que podem ser sugeridos para se efetivar esse ensino-aprendizagem de IFE, além de identificar se e como a ementa e os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE e propor uma adequação desses. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de dois questionários com perguntas abertas e uma entrevista semiestruturada.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder os questionários e ao participar da entrevista, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr(a)., além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos no ICET/UFAM.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

1/2

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com o pesquisador Antonio Ubiratan Raposo da Câmara Alencar e com a Profa. Dra. Marta

de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
fui informado(a) sobre o que o pesquisador pretende fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE – INGLÊS INSTRUMENTAL *

Estimado(a) professor(a),

Sou professor do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) e gostaria de convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa “ANÁLISE DE NECESSIDADES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE) NOS CURSOS DA UFAM EM ITACOATIARA (AM): UM ESTUDO DE CASO”. Portanto, para que seja possível traçar o seu perfil, solicito que você responda às perguntas abaixo, assegurando que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Prof. Antonio Alencar

1) IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- 1.1 Nome completo: _____
- 1.2 Data de nascimento: ____ / ____ / ____
- 1.3 Local de nascimento e UF: _____ / _____
- 1.4 E-mail: _____
- 1.5 Idade: _____
- 1.6 Telefone: () _____

2) INFORMAÇÃO INSTITUCIONAL

- 2.1 . É professor efetivo no ICET/UFAM? () Sim () Não
Há quanto tempo? _____
- 2.2. Em caso negativo, leciona no ICET/UFAM como:
() Substituto () Temporário () Visitante () Voluntário
Há quanto tempo? _____
- 2.3. Já trabalhou no ICET/UFAM como professor:
() Substituto () Temporário () Visitante () Voluntário
Quanto tempo? _____
- 2.4 Vinculação: _____

3) FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 3.1 Graduação: _____
Instituição/Ano: _____
- 3.2 Especialização: _____
Instituição/Ano: _____
- 3.3 Mestrado: _____
Instituição/Ano: _____
- 3.4 Doutorado: _____
Instituição/Ano: _____

4) DADOS PROFISSIONAIS

- 4.1 Tempo de atuação como professor(a)
() até 5 anos () até 7 anos () até 9 anos () mais de 10 anos
- 4.2 Já ministrou IFE anteriormente? () sim () não
Se sim, por quanto tempo? _____
- 4.3 Se já ministrou Inglês Instrumental antes, em qual(is) curso(s)? _____

* Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Araújo (2015), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOCENTE – INGLÊS INSTRUMENTAL*

Estimado(a) professor(a),

Este questionário visa gerar mais dados para a pesquisa que estou realizando sobre Inglês Instrumental. Assim, solicito gentilmente que responda às perguntas abaixo. Asseguro mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração,

Prof. Antonio Alencar

1) Que habilidade(s) você enfatiza ou costuma enfatizar em suas aulas da disciplina Inglês Instrumental ministradas no ICET/UFAM? (assinale a(s) opção(ões) que se aplica(m):

() ouvir (listening)

() falar (speaking)

() ler (reading)

() escrever (writing)

Por quê?

2) Na sua opinião, de que maneira essa(s) habilidade(s) é/são contempladas em suas aulas?

3) Qual o material didático (livros, apostilas, *sites*, vídeos, etc.) que você utiliza nas suas aulas de Inglês Instrumental no ICET -UFAM?

4) Considerando o Plano de Curso da disciplina Inglês Instrumental:

4.1 A ementa favorece o ensino-aprendizagem dessa disciplina? Por quê?

4.2 Os objetivos favorecem o ensino-aprendizagem dessa disciplina? Por quê?

5) Qual ou quais das habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) de modo isolado ou em conjunto, você acredita que atenda(m) as demandas do(s) Curso(s) no(s) qual(is) você ministra aulas?

5.1 Bacharelado em Engenharia de Produção

() ouvir (listening)

() falar (speaking)

- ler (reading)
- escrever (writing)

5.2 Bacharelado em Engenharia Sanitária

- ouvir (listening)
- falar (speaking)
- ler (reading)
- escrever (writing)

5.3 Bacharelado em Engenharia de *Software*

- ouvir (listening)
- falar (speaking)
- ler (reading)
- escrever (writing)

5.4 Bacharelado em Química Industrial

- ouvir (listening)
- falar (speaking)
- ler (reading)
- escrever (writing)

5.5 Bacharelado em Sistemas de Informação

- ouvir (listening)
- falar (speaking)
- ler (reading)
- escrever (writing)

5.6 Licenciatura em Matemática e Física

- ouvir (listening)
- falar (speaking)
- ler (reading)
- escrever (writing)

5.7 Licenciatura em Química e Biologia

- ouvir (listening)
- falar (speaking)
- ler (reading)
- escrever (writing)

6) Use este espaço para comentário adicionais:

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE*

Estimado(a) professor(a),

Sou professor do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) e gostaria de convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa “ANÁLISE DE NECESSIDADES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE) NOS CURSOS DA UFAM EM ITACOATIARA (AM): UM ESTUDO DE CASO”. Portanto, para que seja possível traçar o seu perfil, solicito que você responda às perguntas abaixo, assegurando que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Prof. Antonio Alencar

1) IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- 1.1 Nome: _____
- 1.2 Idade: _____
- 1.3 Local de nascimento e UF: _____ / _____
- 1.4 E-mail: _____
- 1.5 Telefone: () _____

2) INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

- 2.1 É professor(a) efetivo(a) no ICET/UFAM? () Sim () Não
Desde quando? _____
- 2.2 Em caso negativo, leciona no ICET/UFAM como:
() Substituto(a) () Visitante () Voluntário(a)
Há quanto tempo? _____
- 2.3 Já trabalhou no ICET/UFAM como professor(a):
() Substituto(a) () Visitante () Voluntário(a)
Quanto tempo? _____
- 2.4 Lotação: _____

3) FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 3.1 Graduação: _____
Instituição/Ano: _____
- 3.2 Especialização: _____
Instituição/Ano: _____
- 3.3 Mestrado: _____
Instituição/Ano: _____
- 3.4 Doutorado: _____
Instituição/Ano: _____

4) DADOS PROFISSIONAIS

- 4.1 Tempo de atuação como professor(a)
() até 5 anos () até 7 anos () até 9 anos () mais de 10 anos

*Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Araújo (2015), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOCENTE*

Prezado(a) professor(a),

Este questionário visa gerar mais dados para a pesquisa que estou realizando sobre o Inglês Instrumental. Assim, solicito gentilmente que responda às perguntas abaixo. Asseguro mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração,

Prof. Antonio Alencar

1) Como você avalia a importância do inglês no curso para o qual você ministra aulas?

1 = muito pouca; 2 = pouca; 3 = razoável; 4 = muita; 5 = imprescindível

Por quê? _____

2) Indique as atividades que você realiza em sala de aula que requerem o uso do inglês. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

- ouvir – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.
- falar – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.
- ler – artigos, notícias, textos, etc.
- escrever – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.
- tradução – resumos, textos, citações, etc.
- outra. Descreva: _____
- não realizo atividades que requeiram o inglês.

3) Qual(ais) habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), de modo isolado ou em conjunto, você acredita que atenda(m) as demandas do curso no qual ministra aula?

- ouvir – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.
- falar – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.
- ler – artigos, notícias, textos, etc.
- escrever – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.
- tradução – resumos, textos, citações, etc.
- outra. Descreva: _____

4) Você já utilizou ou utiliza materiais (livros, apostilas, sites, vídeos, etc.) em inglês para ministrar aula na sua disciplina?

sim não

4.1 Caso afirmativo, qual(is)? _____

*Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Hyppolito (2017), Monteiro (2009; 2014) e Silva (2019).

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DISCENTE*

Estimado(a) aluno(a),

Sou professor do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) e gostaria de convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa “ANÁLISE DE NECESSIDADES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE) NOS CURSOS DA UFAM EM ITACOATIARA (AM): UM ESTUDO DE CASO”. Portanto, para que seja possível traçar o perfil da turma participante, solicito que você responda às perguntas abaixo, assegurando que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Prof. Antonio Alencar

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Local de nascimento e UF: _____ / _____

4) E-mail: Preencher com letra de forma

5) Telefone: () _____

6) Graduação em: _____

7) Você já cursou a disciplina *Inglês Instrumental*? () sim () não

8) Em caso afirmativo, em qual curso e semestre? _____ / _____

9) Você está cursando agora neste semestre (a disciplina está sendo ofertada agora 2020/2 especial)? Indique o curso e semestre _____ / _____

10) Já atuou como monitor da disciplina *Inglês Instrumental*? () sim () não

10.1 Se SIM, como foi a experiência? _____

11) Já participou de alguma atividade acadêmica (evento, pesquisa, extensão) relacionada à disciplina *Inglês Instrumental*? () sim () não

11.1 Se SIM, como foi a experiência? _____ -

*Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

APÊNDICE G

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DISCENTE*

Estimado(a) aluno(a),

Este questionário visa gerar mais dados para a pesquisa que estou realizando sobre o Inglês para Fins Específicos. Assim, solicito gentilmente que responda às perguntas abaixo. Asseguro mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração,

Prof. Antonio Alencar

1) Considerando o seu Curso, como você joga a importância da língua inglesa?
1= muito pouco; 2=pouco; 3=razoável; 4=muito importante; 5= imprescindível. Por quê?

2) Indique as atividades que você realiza em sala de aula que requerem a língua inglesa. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

- ouvir – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.
- falar – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.
- ler – artigos, notícias, textos, etc.
- escrever – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.
- tradução – resumos, textos, citações, exames de proficiência, etc.
- outra. Descreva: _____
- os professores não realizam atividades que requerem a língua inglesa.

3) Qual ou quais das habilidades em inglês (ouvir, falar, ler e escrever), de modo isolado ou em conjunto, você acredita que atenda(m) as demandas do curso no qual está matriculado?

- ouvir – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.
- falar – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.
- ler – artigos, notícias, textos, etc.
- escrever – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.
- tradução – resumos, textos, citações, exames de proficiência, etc.
- outra. Descreva: _____

4) Em sua opinião, após o término do curso, o que você julga mais importante para a sua atuação profissional?

1= muito pouco; 2=pouco; 3=razoável; 4=muito importante; 5= imprescindível

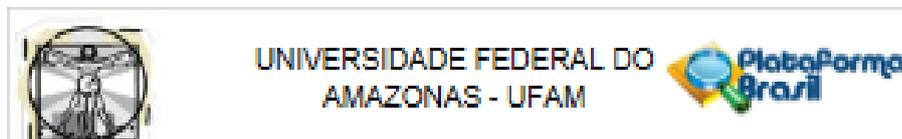
- Vocabulário direcionado para a minha área
- Revisão geral da gramática
- Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras
- Redação de e-mails
- Leitura de e-mails

- () Participação em *conference calls* (Meet, Zoom, Skype etc)
- () Consulta a sites estrangeiros de pesquisa
- () Participar de treinamentos
- () Leitura de relatórios
- () Redação de relatórios
- () Descrição de processos e procedimentos
- () Usar informações gráficas, diagramáticas e baseadas em números
- () Descrever equipamento e sua finalidade

* Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Harding (2008), Hyppolito (2017); Monteiro (2009; 2014), Onodera (2010), Silva (2012), Sousa (2019), Souza R. (2009).

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (IFE) NOS CURSOS DA UFAM EM ITACOATIARA: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: ANTONIO LIBIRATAN RAPOSO DA CAMARA ALENCAR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31302820.0.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.015.015

Apresentação do Projeto:

Resumo: Este trabalho, inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo geral investigar as necessidades de ensino-aprendizagem, de Inglês para Fins Específicos (IFE) de docentes e discentes dos cursos do ICET da UFAM, em relação às habilidades linguísticas e, de modo específico, mapear, a partir das habilidades identificadas, os conteúdos que podem ser sugeridos para se efetivar esse ensino-aprendizagem de IFE, bem como identificar se/como a ementa e os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE e propor uma adequação desses. O aporte teórico para inglês para fins específicos está embasado em Celani (2005), Celani et al. (1988), Dudley- Evans e St. John (1988), Hutchinson e Waters (1987), Monteiro (1998; 2008), Ramos (2004; 2005; 2008; 2008; 2017), Robinson (1991). Quanto à análise de necessidades, recorre-se Hutchinson e Waters (1987) e Berwick (1988), Long (2007) e Huhta et (2013). Esta pesquisa tem o caráter qualitativo (Alves, 2007; Cardano, 2017; Moreira, 2011), adotando o estudo de caso (Alves, 2007; Chizzotti, 2006; Cervo, 2007; Yin 2005; Gering, 2018). O contexto da pesquisa é o ICET/UFAM e terá como participantes seu quadro docente, bem como os discentes dos cursos que a estejam ofertando a disciplina Inglês Instrumental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: A partir das motivações e justificativas já mencionadas, este trabalho terá como objetivo geral investigar as necessidades de ensino-aprendizagem, de Inglês para Fins Específicos

Endereço: Rua Tororona, 495

Cidade: Adrianópolis

CEP: 66.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (82)3325-1101

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.018.019

(IFE) de docentes e discentes dos cursos do ICET da UFAM, em relação às habilidades linguísticas.

Objetivo Secundário: Como objetivos específicos, quer mapear, a partir das habilidades identificadas, os conteúdos que podem ser sugeridos para se efetivar esse ensino-aprendizagem de IFE, bem como identificar se/como a ementa e os objetivos da disciplina Inglês Instrumental contemplam a abordagem de IFE e propor uma adequação desses.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário e ao participar da entrevista, além do risco de quebra de sigilo.

Benefícios: Não há benefícios diretos aos participantes, a não ser o fortalecimento do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos no ensino superior para a comunidade acadêmica do ICET/UFAM.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 versão

Mestrado em Letras

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios:adequado

Crterios de inclusão: adequado

Crterios de exclusão: adequados

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

TCLE: adequado

Termo de Anuência: adequado

CV lattes: adequado

Instrumento de pesquisa: adequado

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP

Endereço: Rua Teresina, 495

Cidade: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.015.015

MANAUS, 07 de Maio de 2020

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Torosina, 495

Cidade: Adrianópolis

CEP: 68.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3325-1101

E-mail: cap.ufam@gmail.com

ANEXO B RESOLUÇÃO Nº 014/2020 CEG/UFAM

01/10/2020

BE/UFAM - 0024844 - Resolução



Boletim de Serviço Eletrônico em 30/09/2020

Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Câmara de Ensino de Graduação

RESOLUÇÃO Nº 014, DE 29 DE SETEMBRO DE 2020

CRIA a disciplina FLI036 - Inglês para Fins Específicos I – Leitura, para o Curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Inglesa (IH15), vinculado a Faculdade de Letras – FLET/UFAM.

O PRESIDENTE DA SESSÃO ORDINÁRIA DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, no uso de suas atribuições estatutárias;

CONSIDERANDO a Resolução nº 020/CONSEPE, de 16 de dezembro de 2019 (0292343), que aprova as Normas para Elaboração e Reformulação de Currículo da UFAM;

CONSIDERANDO a Ata da Reunião extraordinária do Colegiado do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa, de 09 de junho de 2020 (0247220), que aprovou a Criação e oferta da disciplina Inglês Para Fins Específicos I;

CONSIDERANDO a Ata da reunião do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa, de 09 de junho de 2020 (0249355), que aprovou a Criação e oferta da disciplina Inglês Para Fins Específicos I;

CONSIDERANDO o Ofício nº 006 da Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Inglesa, de 15 de julho de 2020 (0247169), encaminhado ao Departamento de Apoio ao Ensino/DAE;

CONSIDERANDO, finalmente, a aprovação pela Câmara de Ensino de Graduação, em reunião nesta data,

RESOLVE:

Art. 1º CRIAR a disciplina FLI036 - Inglês para Fins Específicos I – Leitura, para o Curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Inglesa (IH15), vinculado a Faculdade de Letras – FLET/UFAM.

Art. 2º OFERTAR a disciplina FLI036 - Inglês para Fins Específicos I – Leitura, com 04 (quatro) créditos teóricos (4.4.0), equivalentes a carga horária de 60 (sessenta) horas-aula.

Art. 3º A disciplina FLI036 - Inglês para Fins Específicos I – Leitura, substituirá as disciplinas IHE130 - Inglês Instrumental I e IHE030 - Inglês Instrumental, ofertada aos demais Cursos de Graduação que estiverem passando por reformulação.

Art. 4º O ementário da disciplina FLI036 - Inglês para Fins Específicos I – Leitura, está contido no Anexo Único desta Resolução.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

ANEXO ÚNICO
EMENTÁRIO DA DISCIPLINA

Sigla	Disciplina	Crédito	CH	PR
FLI036	Inglês para Fins Específicos I – Leitura	4,4.0	60	-
EMENTA				
<p>Conscientização dos aspectos psicolinguísticos do processamento da leitura em língua materna e estrangeira. Níveis de compreensão de leitura. Técnicas e estratégias para a compreensão de textos de interesse geral e da área específica do curso. Itens mínimos do discurso e aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais do inglês acadêmico-científico. Estudo da linguagem em gêneros textuais/discursivos autênticos, da esfera acadêmica. Leitura como prática social.</p>				
OBJETIVO				
<p>GERAL: Capacitar os alunos a lerem textos acadêmicos em inglês.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Conscientizar os alunos sobre os aspectos psicolinguísticos do processamento da leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a importância da ativação do conhecimento prévio na leitura; • Reconhecer a existência de diferentes níveis de compreensão de texto; • Identificar as diferentes técnicas e estratégias da leitura; • Ler um texto buscando informações gerais e específicas; • Utilizar as pistas para resolução de problemas de vocabulário a partir da descoberta da importância de palavras do texto; • Distinguir os diferentes gêneros textuais/discursivos da esfera acadêmica; • Identificar os diversos fatores que compõem a leitura como prática social; • Ler um texto para fazer julgamentos críticos; • Cultivar uma atitude confiante, ativa e positiva em relação à leitura de textos em inglês; • Conhecer os diferentes tipos de exames de proficiência em leitura de língua estrangeira. 				
REFERÊNCIAS				
<p>BÁSICAS: CIOCARI, R. M. Apostila de Inglês Instrumental. Instituto Federal Sul - Rio-Grandense - Universidade Aberta do Brasil - Programa de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação – TICS, Pelotas: 2011.</p>				

01/10/2020

SEI/UFAM - 032484 - Resolução

MORAES, R. C. B. T. Ler para compreender textos em inglês: algumas estratégias. Coleção UAB-UFSCar - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, Brasil, 2014.

PENNA, L. Leitura em Língua Inglesa. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.

COMPLEMENTARES:

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

FERREIRA, T. S. F. Inglês Instrumental. 1 ed. Campina Grande: EDUEPB, 2010. v. 1, 2010.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F.; Vocabulary in Use - Elementary. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

MONTEIRO, M. F. C. et al. Material para aulas de Inglês para Fins Específicos – Leitura. mimeo, 1992/2020.

SOUZA, A. G. ET AL. Leitura Instrumental em Língua Inglesa. São Paulo: Disal Editora, 2010.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Simão Botelho Neves**, **Presidente em exercício**, em 30/08/2020, às 15:11, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0324844** e o código CRC **CACE615B**.

Avenida General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Prédio Administrativo da Reitoria (Térreo), Setor Norte - Telefone: (92) 3305-1181 / Ramal 1482
CEP 69080-900, Manaus/AM, cegconsepe@gmail.com

Referência: Processo nº 23105.023727/2020-44

SEI nº 0324844